

JUÇARA GOMES DE MOURA

**A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A
PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES**

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Goiânia - Go
2011**

JUÇARA GOMES DE MOURA

**A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A
PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em educação sob orientação da Professora Dr^a Raquel Aparecida da Madeira Marra de Freitas.

**Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Goiânia - Go
2011**

M929f Moura, Juçara Gomes de.
A formação no curso de pedagogia e a prática de ensino da leitura e da escrita : uma análise das contradições [manuscrito] / Juçara Gomes de Moura. – 2011.
198 f. : il.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientação da professora Dr^a Raquel Aparecida da Madeira Marra de Freitas”.

Bibliografia: f. 187-192

1. Pedagogia. 2. Formação de professores. 3. Leitura – ensino - prática. 4. Escrita – ensino – prática. 5. Prática de ensino. I. Título.
CDU: 371.13(043.2)
028

JUÇARA GOMES DE MOURA

**A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA E A
PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA:
UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES**

Aprovada em 26 de agosto de 2011 pela Comissão Examinadora

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Orientadora Dr^a Raquel Aparecida da M. Marra de Freitas (Presidente)

Professora Dr^a Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (Universidade Federal de Goiás)

Professora Dr^a Maria Aparecida Lopes Rossi (Universidade Federal de Goiás)

Professora Dr^a Denise Silva Araújo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)

Professora Dr^a Beatriz Aparecida Zanatta (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG – pela concessão de bolsa, promovendo a possibilidade de realização do trabalho no tempo previsto.

À Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-UFG pela concessão de licença no período de organização do texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Goiás pelo empenho em manter a qualidade do curso.

À orientadora Prof^a Dr^a Raquel Aparecida da Madeira Marra de Freitas pelo compromisso, seriedade, respeito e consideração.

Às professoras Denise Silva Araújo e Maria Aparecida Lopes Rossi pela avaliação e contribuição com o trabalho na banca de qualificação.

À amiga Karla Picelli pela tradução do resumo para o inglês.

Às professoras e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Goiânia pelo acolhimento, pela colaboração.

Aos colegas do doutorado pelo carinho e pela amizade.

Aos professores e funcionários do *Campus* Catalão que me ensinam a importância do profissionalismo e da amizade no ambiente do trabalho.

Aos professores do curso de Pedagogia do *Campus* Catalão pelo incentivo e pela liberação para qualificação.

À companheira de trabalho Kátia Silene pelo apoio e solidariedade.

Ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe que não tiveram a oportunidade de frequentar além da 4^a série primária, mas me ensinaram que a coragem, o compromisso e a perseverança são necessários na busca da superação.

Aos irmãos (*in memoriam*) Messias e Mozart que me sensibilizavam pela alegria, paciência e sabedoria ao enfrentar os desafios postos pela vida.

Aos irmãos Américo, Emanuel, Max, Íris e Cid pela convivência.

À irmã Dolfina, que, ao me ensinar a ler e escrever, em uma escola multisseriada, oportunizou-me o encontro com a poesia!

Aos sobrinhos Aline, Anderson e Stanley pela presença efetiva, pela sensibilidade e acolhimento.

Às sobrinhas Dionéia e Júlia pelos sorrisos...

Aos amigos Cláudio Maia, Fernanda Ferreira Belo, Ismar Costa, Maria Aparecida Lopes Rossi e Solange Yokozawa pela conduta de “amigos pra todas as horas”!

Ao companheiro Ignácio Borgmann que, com seu incentivo, paciência, carinho e cobranças, tornou-me mais forte na construção deste trabalho.

RESUMO

Considerando os debates em torno da proposição de um novo curso de Pedagogia no final da década de 1970 e início da década de 1980, em Goiás, este trabalho teve como objetivo analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de uma egressa do curso de Pedagogia a fim de identificar contribuições e limites da formação oferecida. Buscou-se fundamentação teórica em Freire, Kleiman, Marcuschi, Marx, Mézáros, Saviani, Soares, Tifouni e Vázquez, entre outros autores. A pesquisa orientou-se pela abordagem qualitativa e realizou-se por meio de pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se por meio de observações em sala de aula, entrevista semi-estruturada, análise de documentos. O resultado da pesquisa realça a complexidade do problema do ensino da leitura e da escrita, descreve o movimento dialético na história da formação e atuação da egressa e aponta algumas contradições que demarcam a sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Curso de pedagogia. Formação do pedagogo. Prática pedagógica. Ensino da leitura e escrita.

ABSTRACT

Considering the debates around the proposition of a new pedagogy course in the late 1970's and early 1980's in Goiás, the present thesis aims at analysing the practice of a former Pedagogy student at teaching reading and writing, in order to identify possible contributions and limitations of the training offered. The theoretical foundation of the thesis is on Freire, Kleiman, Marcuschi, Marx, Mézáros, Saviani, Soares, Tifouni and Vasquéz, among others. The research was guided by the qualitative approach and held through field research. Data collection was done by means of class observations, semi-structured interview and analysis of documents. The result highlights the complexity of the problem of the teaching of reading and writing, it describes the dialectical movement in the study, training and teaching history of the former student and points out a few contradictions printed in her teaching practice.

Key words: Pedagogy course. Teacher training. Teaching practice. Teaching of reading and writing.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AOEGO - Associação dos Orientadores do Estado de Goiás

ASSUEGO - Associação dos Supervisores do Estado de Goiás

CAC – Campus Catalão

CAIS – Centro de Atendimento Integrado à Saúde

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE – Conselho Federal de Educação

CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conferência Nacional de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CPG – Centro de Professores de Goiás

EDU – Departamento de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FE – Faculdade de Educação

FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras

FUNDEb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

HQ – História em Quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICHL – Instituto de Ciências Humanas e Letras

IEG – Instituto de Educação de Goiás

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PROLICEN – Programa de Licenciatura

PUC – Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UCG – Universidade Católica de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

1.1 – Um breve histórico sobre a alfabetização e a organização do curso de Pedagogia no Brasil: décadas de 1920-1930.....	24
1.2 - A reorganização do Curso de Pedagogia na década de 1960.....	36
1.3 - O movimento docente e as discussões sobre o Curso de Pedagogia em Goiás na década de 1980 na UCG e UFG	44
1.4 – As propostas de reformulação do curso de Pedagogia em Goiás.....	50
1.5 - O conteúdo do curso de Pedagogia na FE/UFG (1984) e no EDU/UCG (1985)55	
1.6 - Os planos de curso e os conteúdos específicos para a formação da docente alfabetizadora: FE/UFG, década de 1980, e EDU/UCG início da década de 1990....	62
1.6.1 – Os conteúdos dos planos de curso da FE/UFG	63
1.6.2 - Os conteúdos dos planos de curso do EDU/UCG	68

CAPÍTULO II

PESQUISANDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O CURSO DE

PEDAGOGIA

2.1 – O que dizem as pesquisas, no Brasil, sobre a formação do(a) pedagogo(a) e a prática de ensino da leitura e da escrita	74
2.2 – O referencial teórico: conceituando as categorias prática pedagógica, currículo, alfabetização e letramento	89
2.3 - Alfabetização e letramento: conceitos históricos	98
2.4 – Os métodos de alfabetização	105
2.5 – Conceituação de currículo	109

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS E LIMITES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA E

NA PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

3.1 – Os desafios e limites da formação profissional	117
3.2 – A complexidade da tarefa de alfabetizar/letrar em uma escola pública	124
3.3 – Escolas cicladas no Brasil: uma breve reflexão.....	126
3.4 – A sala de aula: alfabetização ou letramento?.....	135
3.5 – A alfabetização e a escolarização do texto literário	144
3.6 – A prática de ensino da leitura e da escrita e a História em Quadrinhos	157
3.7 - A prática de ensino da leitura e da escrita e o controle social-----	159

3.8 – A biblioteca escolar e a prática de ensino da leitura e da escrita.....	165
3.9 – A prática de ensino da leitura e da escrita e avaliação externa no Agrupamento B I Ciclo I.....	169
CONCLUSÃO.....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (Gramsci).

Este trabalho tem como objetivo analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de egressa, de 1992, do curso de Pedagogia, avaliando as contribuições e os limites do currículo do referido curso do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG)¹ e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) para com a formação de docentes alfabetizadores. Nesta perspectiva, busco especificamente:

- 1 - compreender historicamente a organização do curso de Pedagogia no Brasil e em Goiás e a sua relação com a alfabetização;
- 2 – refletir sobre os debates e as mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia no final da década de 1970 e início da década de 1980 na FE/UFG e no EDU/UCG;
- 3 – identificar os conteúdos do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG e EDU/UCG que tratam especificamente do ensino da leitura e da escrita;
- 4 – analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de uma egressa do curso de Pedagogia, do início da década de 1990, do EDU/UCG, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia: Ciclo I, Nível B1.

¹ Utilizo a nomenclatura Universidade Católica de Goiás (UCG) pelo período histórico tratado no trabalho (décadas de 1980, e 1990). Só a partir de 2010 a instituição é caracterizada como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Go).

A investigação partiu de uma proposição: a reformulação do curso de pedagogia, na década de 1980, em Goiás, na FE/UFG e no EDU/UCG, tendo como eixo a docência, deu ênfase a conteúdos específicos para formar profissionais alfabetizadores.

A partir dessa proposição registro algumas questões que direcionaram a construção deste trabalho:

- 1 – qual a relação histórica, do curso de Pedagogia com os conteúdos dos anos iniciais do Ensino fundamental, especificamente com a alfabetização?
- 2 – quais foram as questões presentes nos debates, em Goiás, no que tange aos conteúdos do novo curso de Pedagogia?
- 3 – quais são os conteúdos específicos de formação da profissional pedagoga, alfabetizadora, nas propostas do novo currículo implantado na FE/UFG e EDU/UCG?
- 4 – quais as contribuições e limites da formação da pedagoga, egressa do novo curso de Pedagogia, implantado na década de 1980, que atua na alfabetização/letramento?

Essa escolha obedece a esse critério porque, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a FE/UFG e o EDU/UCG debateram e reformularam o currículo do curso de Pedagogia suprimindo as habilitações: administração escolar, orientação, inspeção escolar e supervisão escolar. Na sua nova reorganização o curso passa a formar profissionais para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa formação tem como base a docência, portanto, as pedagogas, ao atuarem nesse nível de ensino são responsáveis pela alfabetização/letramento dos alunos.

Outro fator que determinou a escolha foram as discussões postas pelo movimento docente brasileiro, no final da década de 1970 e início da década de 1980. Essas discussões tiveram como pauta a busca pela democratização do espaço escolar, a compreensão da relação teoria prática como uma relação de indissociabilidade e a compreensão da educação como uma prática política. Neste sentido, considero que houve influências das idéias debatidas, no período, na composição do novo currículo do curso de Pedagogia em Goiás, que passa a formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Justifico minha escolha em explorar esse tema, visto que, como professora do curso de Pedagogia de uma instituição pública, ministrando as disciplinas Didática e Formação de Professores e Estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, tenho me defrontado com diferentes desafios no processo de formação do(a) profissional pedagogo(a). Entre eles, destaco: fundamentar teoricamente as atividades propostas para as escolas-campo; refletir de forma crítica sobre a prática do professor alfabetizador; orientar atividades que exigem domínio de aspectos culturais fundamentais na educação de crianças que se pretende alfabetizar/letrar.

Esses desafios se apresentam em um momento histórico que indica a necessidade de um novo modelo de sociedade, de um novo sujeito. Tratando-se especificamente da alfabetização, acredito que é fundamental formar profissionais que busquem construir, no aluno, dos anos iniciais de escolarização, um sujeito capaz de interpretar o que lê. Ou seja, aquele que domina a tecnologia de ler e escrever (alfabetizado) e *participa com uma aptidão que não depende apenas de sua capacidade de decifrar sinais, mas, sobretudo, de dar sentido a eles, compreendê-los* (DELL'ISOLA, 1998, p. 31).

O curso de Pedagogia, a partir da década de 1980, até os dias atuais, no EDU/UCG e FE/UFG, tem como responsabilidade formar profissionais para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, alfabetizar/letrar as crianças de 6 a 10 anos. Na década de 1980, a FE/UFG indicava que seu objetivo era formar profissionais [...] *capazes de recriar a cada momento, em sua área de atuação, a escola que temos, produzindo-a como coisa verdadeiramente pública e, portanto, como realmente democrática* (UFG/CEPEC, 1984, p. 1). E o EDU/UCG buscava, também na década de 1980, na formação do(a) pedagogo(a) [...] *manter a coerência com o Projeto de Universidade, que se volta cada vez mais para a transformação do homem em busca de uma sociedade democrática* (UCG/EDU, 1985, p. 6).

A realização desta pesquisa é fruto de minha experiência de vida intelectual construída mediante a formação profissional, a realização de estudos, o exercício em sala de aula no Ensino Fundamental, no ensino superior, nos níveis graduação e pós-graduação *latu sensu*, elaboração e execução de projetos de pesquisas e atuação em projetos de extensão.

Com mais de vinte anos de atividade em sala de aula, reconheço a importância da pesquisa como lugar das inquietações, indagações e reflexões sobre os problemas que emergem da profissão docente. Indagar, buscar, organizar e confrontar dados, aprofundar nos estudos, nas elaborações teóricas, contribuem significativamente para

com um trabalho que me eleva à condição de ser humano, sujeito histórico o qual acredita estar contribuindo com a transformação da realidade.

A formação em Pedagogia pela FE/UFG, em 1986, e a participação ativa, enquanto aluna, no movimento que discutiu e influenciou a reformulação do curso de Pedagogia em 1983, na FE/UFG e em 1985, no EDU/UCG, originou, em mim, uma necessidade de conhecer a história e organização do curso de Pedagogia no Brasil e em Goiás.

Assim, em 1993, ao ser aprovada para frequentar o Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, elaborei minha dissertação abordando o tema, traçando uma comparação entre os currículos escritos, reformulados na década de 1980, nas duas Universidades: UCG e UFG. Este trabalho, ao enriquecer minha capacidade de análise, me fez perceber que uma reforma curricular é influenciada pelas políticas públicas, pelos movimentos sociais, por intelectuais, pesquisadores e por grupos de professores que atuam nas instituições formadoras. Foi importante também compreender que, ao discutir e implementar uma nova organização curricular, as discussões, as propostas, elucidam o embate, a luta entre diferentes concepções de educação e de sociedade. Não há neutralidade, há sim grupos hegemônicos que em uma dada realidade histórica se articulam e põem em execução suas idéias, suas concepções de educação, de currículo e de formação de professores.

Assimilei, através deste estudo, que o currículo escrito, considerado como *um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização* (GOODSON, 1995, p. 21), traz, em seu conteúdo, as contradições inerentes à sociedade e sofre alteração em sala de aula e, até mesmo, nos planos de curso elaborados pelos distintos professores nas diferentes disciplinas.

A elaboração da referida pesquisa e a prática, a partir de 1993, como professora das disciplinas Didática e Prática de Ensino e Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia do Campus Catalão-UFG (CAC-UFG) me propiciaram indagar e refletir sobre a atuação dos profissionais da pedagogia, especificamente no ensino da leitura e da escrita. Nos últimos anos, as indagações se transformaram em projetos de reelaboração de atividades nas disciplinas nas quais atuo, e também em participação no Programa de Licenciatura – UFG (PROLICEN)². A

² PROLICEN é um Programa da UFG desenvolvido desde o ano de 1980, visando a valorização dos cursos de licenciatura, e que, a partir de 1996, conta com a concessão de bolsas para alunos, desses

criação e efetivação de projetos envolvendo o tema me traziam mais angústias e indagações frente ao que estava posto no exercício das professoras do Ensino Fundamental em sala de aula.

Professoras formadas em Pedagogia pelo CAC-UFG, cujo currículo objetivava formar um professor com competência teórica/metodológica *capaz de transformar a escola pública, tornando-a um espaço democrático*, me apresentavam, no exercício do ensino da leitura e da escrita, práticas mecanicistas que negam a existência do sujeito na relação ensino-aprendizagem. Exemplos de atividades que resultavam em indagações sobre a formação docente e a relação teoria/prática eram recorrentes em minhas observações em sala de aula e nos projetos de pesquisa.

O modelo de formação dos profissionais da pedagogia proposto pela FE/UFG e EDU/UCG, na década de 1980, influenciou a reorganização do currículo, do referido curso, em diversas universidades brasileiras. Isto significa que, as escolas dos anos iniciais do Ensino fundamental, passam a contar com a prática de profissionais da alfabetização formados em universidades.

Os dados estatísticos, porém, revelam que apenas vinte e seis por cento (26%) da população brasileira entre 15 e 64 anos possuem habilidade plena de leitura e escrita. Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional de 2009 (INAF) apontam que, dos alunos que frequentaram da 1ª a 4ª série, no Brasil, apenas 6% possuem alfabetização plena.

As revelações desses dados alimentam minhas preocupações e necessidade em aprofundar sobre o conteúdo do curso de Pedagogia relacionado com as práticas pedagógicas de alfabetizar/letrar os alunos dos anos iniciais de escolarização e com os aspectos da formação do(a) pedagogo(a) que tornam inexecutável a prática de letrar as crianças que frequentam o Ensino Fundamental.

Essas e outras preocupações presentes na minha prática, a busca de leituras para desvelar dúvidas, especificamente no campo da educação e da formação do(a) pedagogo(a), elaboração de atividades coletivas que discutem o trabalho pedagógico, a participação em eventos locais, nacionais e internacionais com temas relacionados a esse trabalho, realização de pesquisas no interior de escolas públicas de Ensino Fundamental, e estudos sistemáticos dos currículos do curso de Pedagogia remetem-me à presente investigação.

Situo a minha pesquisa (ANDRÉ; LUDKE, 1986), dentro das atividades normais da minha profissão de educadora, tomando-a como um instrumento de enriquecimento do meu trabalho. A partir dessa ocasião privilegiada reúno meu pensamento e minha ação no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos meus problemas. Mas esclareço, conforme André,

[...] acreditamos que a pesquisa pode prover inteligibilidade às problemáticas da prática, mas não de forma direta e imediata. Os conhecimentos sistematizados pela pesquisa são mediados pelos atores que os reinterpretem e os adaptam aos contextos específicos e às peculiaridades das situações da prática. Não há, pois – nem pode haver –, transposição direta, já que as soluções genéricas e homogeneadoras geralmente não atendem às variações inerentes a cada contexto e situação (ANDRÉ, 2009, p. 249).

Assim, o interesse em aprofundar sobre o tema contribuições e limites da formação no curso de Pedagogia, na prática de ensino da leitura e da escrita é marcado por estar diretamente ligado à minha atividade profissional: formar professores, pedagogos(as) responsáveis pelos anos iniciais de escolarização. Neste aspecto, acredito que construo indagações atuais e significativas para o campo da educação, para a formação de professores e para a prática docente dos(as) pedagogos(as) no interior das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para responder às minhas questões busco como referência teóricas: na abordagem qualitativa André (1995; 2006), Bogdan e Biklen (1994); alfabetização/letramento, Carvalho (2009), Freire (1984), Kleiman (1995), Soares (2004), Tifouni (1995); enfoque materialismo histórico, Gramsci (1981; 1991), Marx (1984), Mézáros (2002), Vázquez (1977); conceituação de currículo, Goodson (1995), Lopes e Macedo (2003), Oliveira e Santos (1998), e Silva (1996), entre outros autores.

Ao definir o tema, caracterizei o trabalho como pesquisa qualitativa, modalidade etnográfica. Essa caracterização se justifica devido à abertura e flexibilidade do plano de trabalho construído nessa abordagem. Assim, ao longo do processo, os focos de minha investigação poderiam ser revistos, as técnicas de coletas de dados reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Essa perspectiva

possibilita-me, ainda, seguir uma linha de análise fundamentada no materialismo histórico.

A abordagem qualitativa de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Para os autores, *a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo* (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 49).

Construo este trabalho compreendendo que,

[...] um pesquisador qualitativo que planeia elaborar uma teoria sobre o seu objecto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

De acordo com essa abordagem, considero a presente pesquisa *como estudo etnográfico*, pois faço uso de técnicas como a observação participante, entrevista, análise de documentos e material didático.

Para André (1995, p. 28) a nomenclatura *estudo etnográfico* caracteriza uma adaptação da etnografia à educação. A autora aponta cinco características nesse modelo: 1 – uso de técnicas associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos; 2 – pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados (princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto de estudo); 3 – ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais; 4 – preocupação com o significado ; 5 – aproximação do pesquisador de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado.

Obedecendo às características de uma pesquisa qualitativa, fiz observações em sala de aula, onde atua uma egressa do curso de Pedagogia do EDU/UCG; realizei entrevista com o sujeito da pesquisa; coletei documentos como o currículo escrito do curso de Pedagogia do EDU/UCG e da FE/UFG; planos de curso da área de

alfabetização, da década de 1980 e início da década de 1990, das referidas instituições formadoras e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2008.

Ao elaborar o projeto que deu origem a esse trabalho, tive clareza de algumas dificuldades a ser encontradas no que tange à coleta de dados. Encontrar professoras/pedagogas/egressas atuando em sala de aula com a alfabetização/letramento e que aceitassem a condição de sujeito da pesquisa seria um dos maiores desafios.

Visitei quatro escolas da rede municipal de Goiânia no início de 2010, contatei coordenadoras e consegui uma lista de oito professores com formação nos cursos de Pedagogia da FE/UFG e do EDU/UCG. Além dessa informação era necessário contatar com esses profissionais para identificar o período da sua formação, final da década de 1980 e início da década de 1990, e lugar de atuação, sala de alfabetização. Os professores da rede municipal entraram em greve, no mês de maio de 2010, e adiei as visitas para quando do retorno às aulas. Fiquei surpresa quando, ao abordar uma diretora e duas coordenadoras de diferentes escolas fui informada que era necessário recorrer à Secretaria Municipal de Goiânia (SME) para que me autorizasse a entrar nas escolas, até mesmo para conversar com as professoras e indagar se poderiam ou não contribuir com meu estudo.

Cumpri as exigências formais e listei as possíveis escolas as quais pretendia explorar e a resposta da SME foi negativa, ou seja, as escolas por mim listadas são centrais e estavam sobrecarregadas de estagiários da FE/UFG e do EDU/PUC-Goiás, portanto, eu deveria buscar escolas que pertencessem a outros bairros que não os bairros centrais. Pedi, então, que a própria SME relacionasse as escolas nas quais eu pudesse procurar docentes que se enquadrassem no perfil da pesquisa. Recebi uma lista de dez escolas do Ensino Fundamental. A primeira etapa foi de telefonar para as instituições e solicitar endereços com pontos de referência. Fui cordialmente atendida por funcionários, diretores e coordenadoras das dez escolas.

Em visita a uma das escolas (dezembro, 2010), da lista fornecida pela SME, fui prontamente atendida pela coordenadora pedagógica, formada pela FE/UFG, que se colocou à minha disposição para a pesquisa. Nesta mesma escola, encontrei, entre o corpo docente, apenas uma professora com o perfil adequado à minha pesquisa. Ela é formada pelo EDU/UCG, em 1992, e trabalha em sala de aula com alunos na faixa etária de oito anos, ou seja, alunos que compõem o Agrupamento do I Ciclo, nível B1.

Expliquei a ela o objetivo da pesquisa e a professora aceitou prontamente contribuir com meu trabalho. Era horário do recreio e a docente me surpreendeu com um convite de já, naquele momento, ir para a sala de aula. Fui, apresentei-me aos alunos e falei do objetivo da minha presença naquele espaço.

A partir daí, fiz dez visitas nos meses de dezembro/2010 e janeiro/2011 à referida escola com o objetivo de coletar os dados fundamentais ao trabalho de pesquisa. Em uma dessas visitas conversei formalmente com a bibliotecária da escola que me forneceu dados da biblioteca. É importante esclarecer que, neste período, a escola fazia a “reposição” das aulas não ministradas no período de greve dos professores.

Observei as atividades de sala de aula, durante nove dias, o que equivale a trinta e duas aulas, de acordo com o horário da escola. São quatro horas diárias de aula. A opção pelo número de aulas observadas não foi aleatória; se deu em função da minha experiência com pesquisa ao conseguir relacionar os diferentes materiais coletados com a prática de ensino da professora egressa do curso de Pedagogia.

Decidi por observar todas as aulas do dia, independente dos conteúdos ministrados, por compreender que nessa etapa da alfabetização/letramento todos os conteúdos são pertinentes ao ensino da leitura e da escrita. *No ensino de Geografia, da História, das Ciências, da Matemática, a questão lingüística é fundamental, sobretudo em seus aspectos semânticos e nas relações entre linguagem e pensamento [...]* (SOARES, 1989, p. 76).

Sobre a metodologia de trabalho considero a minha observação como observação participante (ANDRÉ, 1995), pois parto do princípio de que há uma interação da pesquisadora com a situação estudada. Nessa interação, como sujeito, afeto e sou afetada pela relação com os outros sujeitos e com o tema estudado. Neste sentido, busco pensar a realidade no seu momento histórico.

A metodologia tende a reduzir-se a técnicas de investigação. Cada vez mais o círculo metodológico tende a empobrecer-se pelo desconhecimento dos grandes problemas epistemológicos que foram surgindo ao longo da história. Isto porque assume-se que o importante não é o sujeito que investiga, mas como investiga. E não é assim, o pesquisador deve ser capaz de situar-se em um contexto concreto para pensar o desconhecido ou para recolher, sistematizar, analisar, extrair das informações um conhecimento que não estava dado [...]. [...] metodologia não é uma pauta de instruções, é a capacidade organizada de pensar a realidade no seu momento histórico (CIAVATTA, 2001, p. 139).

É interessante esclarecer que, no nosso primeiro contato, a professora solicitou meu projeto de pesquisa para melhor compreender os objetivos do meu trabalho. Repassei o projeto a ela através de *e-mail* e percebi, nesse pedido, uma atitude profissional reveladora de curiosidade com o objeto de estudo, e esta se tornou, mais tarde, uma necessidade por parte dela, de aprofundar em suas leituras sobre o ato de ensinar.

Neste período de observação, a professora repassou-me diferentes documentos necessários à análise do meu objeto, tais como as Diretrizes Curriculares da SME-Goiânia, seu histórico escolar do curso de Pedagogia, o plano de curso do primeiro trimestre de 2010, “Provinha Brasil” do II semestre de 2010 e texto de normas de conduta para os alunos da escola em que atua.

Esses documentos foram importantes porque eles me auxiliaram na contextualização do fenômeno estudado, explicaram suas vinculações com o exercício da professora na sala de aula e completaram as informações colhidas a partir de outras fontes.

Além dos documentos, a docente, ainda, forneceu-me títulos dos livros literários mais presentes em seu planejamento de aula e títulos dos livros didáticos que ela utiliza como referência para o planejamento das aulas. Tive também, em mãos, todas as atividades, reproduzidas em copiadora, que foram distribuídas para os alunos e realizadas em sala de aula.

Após a organização do relatório de observação em sala, encaminhei o mesmo, impresso, para que a professora pudesse ler e fazer ponderações. Repassei, também, a ela, a seu pedido, as dez questões (em anexo) que eu gostaria de esclarecer sobre sua formação, atuação profissional e compreensão da prática de ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental. Ela considerou importante este procedimento, pois assim *teria um tempo para lembrar melhor da sua formação e faria uma melhor elaboração do conteúdo.*

No planejamento original, da presente pesquisa, consta uma entrevista gravada com a professora, mas esta não quis fazer a gravação dizendo tratar-se de uma pessoa “muito tímida”, e, em respeito à sua vontade, acordamos em conversar sobre minhas indagações enquanto eu relatava o nosso diálogo por escrito. Fiz esse exercício por considerar fundamental a entrevista, pois ela tem a finalidade de aprofundar e esclarecer as questões que surgiram ao longo das observações realizadas em sala de aula.

Na condução do trabalho de observação em sala de aula, recolhimento de material que subsidiaram as observações, esclarecimento à professora sobre o conteúdo da minha pesquisa, registro da entrevista por escrito, pautei-me nos princípios éticos que orientam a investigação de um pesquisador qualitativo. De acordo com esses princípios (BOGDAN; BLIKEN, 1994), os sujeitos da pesquisa devem ser tratados respeitosamente e ser informados dos objetivos da investigação. Neste sentido, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativo aos termos do acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo. Não deve mentir nem registrar conversas ou imagens com gravadores escondidos.

Sobre o material repassado a mim, pela professora, registro que o contato com a Provinha Brasil provocou-me a necessidade de acessar a página oficial do MEC, na *internet*, para refletir sobre a concepção de alfabetização/letramento que compõem esse projeto de avaliação, que faz parte da prática de ensino da leitura e da escrita em sala de aula no segundo ano de frequência dos alunos na rede municipal de ensino. Assim, fiz a leitura de diferentes fascículos produzidos e publicados pelo Ministério tratando do tema alfabetização/letramento.

Organizei o trabalho em três capítulos. No primeiro, faço um breve histórico sobre a alfabetização e a organização do curso de Pedagogia no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Discorro sobre a criação e organização do referido curso na década de 1960 na FE/UFG e no EDU/UCG; faço uma reflexão do movimento docente ocorrido na década de 1980, especificamente em Goiás, e as discussões sobre a formação de professores e a reorganização do curso de Pedagogia no mesmo período na FE/UFG e no EDU/UCG. Descrevo os conteúdos dos planos de curso, das instituições formadoras, especificamente os relacionados com a formação para o ensino da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, registro o que dizem as pesquisas sobre a formação do(a) pedagogo(a) e a prática de ensino da leitura e da escrita, no Brasil; explicito as referências teóricas, nas quais busco a conceituação das categorias que permeiam o trabalho, tais como prática, prática pedagógica, currículo, alfabetização e letramento e métodos de alfabetização.

No terceiro, analiso as práticas de uma egressa, de 1992, do curso de Pedagogia do EDU/UCG que atua no Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia relacionando essas práticas com a concepção de formação explícita no currículo escrito da instituição formadora.

Nesta composição, o trabalho busca analisar as contribuições e os limites da formação no curso de Pedagogia, na década de 1980 e início da década de 1990, do EDU/UCG e da FE/UFG contando com os documentos e as observações em sala de aula da prática de ensino da leitura e da escrita de uma pedagoga egressa da década de 1990, formada pelo EDU/UCG. Esta Universidade reformulou o currículo do curso de Pedagogia em uma perspectiva crítica no contexto dos debates que deram origem às reformulações eram apontados a não neutralidade da educação e a necessidade de superação do tecnicismo na formação docente.

Os anos 80 representaram certa ruptura com esse pensamento tecnicista que dominava a área. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas *sobre formação do educador*, e o movimento avançou na busca de superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. O movimento dos professores, no interior da escola, exigia a democratização das relações de poder e construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica, com base nas transformações concretas no campo da escola, construiu-se a concepção de profissional de educação, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2004, p. 91, grifos da autora).

A partir dessas considerações construí minhas indagações e busco, neste trabalho, compreender historicamente a organização do curso de Pedagogia no Brasil e em Goiás e a sua relação com a alfabetização; refletir sobre os debates e as mudanças ocorridas no currículo do curso de Pedagogia no final da década de 1970 e início da década de 1980 na FE/UFG e no EDU/UCG; identificar os conteúdos do currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG e EDU/UCG que tratam especificamente da formação para o ensino da leitura e da escrita; analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de uma egressa do curso de Pedagogia, do início da década de 1990, do EDU/UCG, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia: Ciclo I, Nível B1.

Com este trabalho, acredito estar contribuindo para com as reflexões sobre a formação da profissional pedagoga que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas salas de aula de alfabetização/letramento.

CAPÍTULO I

A ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

[...] não basta, de forma alguma, afirmar em termos genéricos que “o homem é o ator da história”, se a natureza da própria mudança histórica não for devidamente apreendida ou se o complexo relacionamento entre particularidade e universalidade for violado em relação ao sujeito da ação histórica (Istiván Mészáros).

O presente capítulo tem por objetivo examinar historicamente as diferentes configurações dadas ao curso de Pedagogia, no Brasil e em Goiás, na FE/UFG e no EDU/UCG, desde a sua criação, em 1939, até a década de 1980. Pretende, também, resgatar os parâmetros das discussões que se travam, entre os educadores, para sua reformulação no final da década de 1970 e no início da década de 1980.

Com este objetivo, o capítulo está dividido em seis itens. No primeiro, faço um breve histórico sobre alfabetização e formação de professores no Brasil: década de 1920-1930. No segundo, discuto a criação do curso de Pedagogia na UCG e UFG e a sua reformulação sofrida em 1969. No terceiro, abordo o movimento docente e as reflexões sobre a reformulação curricular desse curso, na década de 1980, em Goiás, no EDU/UCG e na FE/UFG. No quarto item, apresento as diferentes propostas levantadas pelos encontros e seminários realizados em Goiânia, na década de 1980. No quinto item, analiso o conteúdo do curso de Pedagogia na FE/UFG (1984) e EDU/UCG (1985). No sexto item, dividido em dois subitens, exponho os planos de curso e os conteúdos específicos para a formação da docente alfabetizadora.

1.1 – Um breve histórico sobre a alfabetização e a organização do curso de Pedagogia no Brasil: décadas de 1920-1930

As discussões sobre a alfabetização e a formação de professores em nível superior, no Brasil, tornam-se mais fortes no início do século XX. Nesta época, a responsabilidade de formar docentes para a escola elementar era da Escola Normal, criada, no Brasil, na primeira metade do século XIX. Neste período, o número de analfabetos alcançava a maioria da população. De acordo com Mendonça (1985), o índice de analfabetos, em 1900, era de 65,3% da população e, em 1920, o índice cai para 64,9%.

As explicações para uma maior preocupação com esses temas, acima mencionados, podem ser compreendidas a partir dos aspectos econômicos, sociais e políticos vividos pela sociedade brasileira nesse momento histórico. De um país essencialmente agrícola, especificamente com uma produção cafeeira, o Brasil passa a contar com o fortalecimento do grupo industrial urbano que busca por um poder político fundamentado nos princípios liberais. Segundo Celso Furtado (2000), a política de valorização do café celebrada pelo acordo de Taubaté, em 1906, gerou polêmica e *constituiu uma clara indicação das transformações que na época se operavam na estrutura político-social do país. A descentralização republicana havia reforçado o poder dos plantadores de café ao nível regional* (CELSO FURTADO, 2000, p. 193).

Ainda, de acordo com o autor, durante esse mesmo período, os grupos que exerciam pressão sobre o governo central tornaram-se mais numerosos e complexos. *Assinalamos a importância crescente da classe média urbana, dentro da qual se destacava a burocracia civil e militar, diretamente afetada pela depreciação cambial* (id., p. 193).

Essas transformações revelam, de acordo com Faoro (2000), uma concepção de sociedade voltada para os interesses burgueses:

O declínio do Vale da Paraíba, com a ascensão de outras forças, deu lugar a novo confronto de interesses, numa estrutura, ainda que cafeeira, empresarial, cada vez mais próxima dos padrões burgueses. A emergência do mercado interno, ao tempo que evoca a indústria, até então confinada à aventura e à especulação, provocou – os números são de 1928 – uma produção industrial de 4 milhões de contos contra 8 milhões do setor agrícola (FAORO, 2000, p. 146).

Essa estrutura, próxima dos padrões burgueses, citada por Faoro, significa também que o ideário liberal tinha um caráter essencial e determinante a um novo

projeto de sociedade. Segundo Nagle (2001), este ideário se compunha, na época, de dois elementos fundamentais para alterar o *status quo*: representação e justiça. Nesta perspectiva, a nova civilização urbano-industrial desempenha o papel de formuladora de veículos de novos padrões culturais, e a escolarização, assim, pode ser percebida como um dos elementos do subsistema cultural. De acordo com esse autor (id., 2001) “*o que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis* (NAGLE, 2001, p. 134).

A análise de Nagle (2001) me remete aos estudos de Hobsbawm quando este coloca a importância da escola na construção da nação nos países da sociedade ocidental. Este afirma que, para construir a nação no século XIX, ganhavam importância crucial as *instituições que podiam impor uniformidade nacional, que eram principalmente o estado, especialmente a educação do estado [...]. Os sistemas educacionais dos países desenvolvidos expandiram-se substancialmente durante este período, em todos os níveis* (HOBSBAWM, 1982, p. 113, grifos do autor).

Apesar de haver aumento significativo nos diferentes níveis de ensino

[...] o maior avanço ocorreu nas escolas primárias, cujo objetivo era não apenas o de transmitir rudimentos da língua ou aritmética mas, talvez mais do que isso, impor os valores da sociedade (moral, patriotismo) a seus alunos. Este era o setor da educação que havia sido previamente negligenciado pelo estado laico, e seu crescimento estava intimamente ligado com o avanço das massas na política, como testemunham a instalação do sistema de educação primária do estado na Inglaterra [...] (HOBSBAWM, 1982, p. 114).

Esse pensamento dominante esteve presente nas CNE (Conferências Nacionais de Educação) que aconteceram nos anos de 1927, 1928 e 1929. Elas dedicaram um espaço significativo à questão do ensino superior no Brasil e a sua organização em universidades. Essas conferências (CUNHA, 1981) tiveram como temas principais: a unidade nacional pela cultura literária, cívica e moral; a uniformização do ensino primário; a criação de Escolas Normais Superiores; a organização dos quadros técnicos, científicos e literários; o ensino superior; o ensino profissional e a organização universitária.

Vale ressaltar que, na década de 1920, passam a existir, no Brasil, os *profissionais da educação*, grupo de educadores preocupados com a qualidade da educação e responsáveis pelas reformas educacionais ocorridas nesse período.

Registro que, embora as renovações propostas pelo liberalismo ao modelo de educação brasileiro tenham-se imposto com maior veemência na Primeira República, já em 1892 havia sido realizada uma reforma geral da instrução pública paulista. Essa reforma instituiu a organização das escolas em grupos escolares. Com essa modificação as salas de aula, diferentemente das escolas isoladas que existiam até então, passaram a ser compostas por alunos do mesmo nível ou série. Nessa nova escola, o aluno passava, gradativamente, de uma série para outra 1ª, 2ª, 3ª até concluir a 4ª série. Ao terminar a 4ª série, o aluno recebia o diploma do ensino primário.

No que se refere ao tema alfabetização havia, no início do século XX, uma atenção dirigida às estatísticas de aprovação/reprovação na escola primária. Estudos mostram que as reflexões sobre o referido tema abordavam aspectos relacionados aos diferentes “métodos” na prática de ensino da leitura e da escrita, mais especificamente, sobre os métodos: analítico e sintético.

A inclusão do debate sobre esses “métodos” de ensino nas escolas primárias é atribuída, pelos estudiosos da história da educação, aos avanços da Psicologia e à introdução do pensamento escolanovista na sociedade brasileira. Paiva (1983) afirma que os reformadores da década de 1920, ao discutirem a qualidade do ensino enfatizavam o aspecto técnico da educação. Voltavam-se para o funcionamento dos sistemas escolares, sua eficiência e seu rendimento. De acordo com a autora, essas preocupações resultaram na tecnificação do campo propriamente pedagógico da educação. Um dos marcos desse pensamento são as Conferências realizadas pela ABE (Associação Brasileira da Educação) promovidas a partir de 1927. Nas palavras da pesquisadora:

As conferências promovidas pela ABE para discussão dos problemas educativos e troca de experiências entre educadores foram realmente efetivas, dando certa unidade ao pensamento dos educadores no país. Suas discussões detiveram-se, fundamentalmente, nos aspectos técnicos da educação embora se mantivessem as reivindicações tradicionais de uma política nacional de educação. (...) Os “técnicos”, ao mesmo tempo que contribuíam para o estancamento das reivindicações quantitativas, conquistaram uma posição de influência e uma uniformidade como grupo que foram decisivos na orientação posterior da educação brasileira (PAIVA, 1983, p. 108).

Aqui, é interessante lembrar que essa posterior orientação da educação brasileira, de que fala Paiva, está presente na criação do curso de Pedagogia, em 1939. Neste curso, havia um bacharelado de três anos e uma licenciatura de quatro anos. O Bacharel em Pedagogia era conhecido como “técnico em educação”, embora sem função definida no interior da escola.

Mortatti (2000) demonstra como os intelectuais da década de 1920 lançavam mão das estatísticas para analisar o fracasso da alfabetização. Em seus estudos, sobre a alfabetização, no estado de São Paulo, no período de 1876 a 1994, a autora cita um educador paulista que ilustra este momento em que as estatísticas eram importantes na análise do analfabetismo que ocorria com os alunos matriculados nas escolas primárias. Segundo este educador, no Estado de São Paulo:

Infelizmente não temos ao alcance o material necessário para jogar com essa ordem de argumentos. As publicações oficiais não ministram esses dados senão de poucos annos a esta parte. Vejamos, contudo, o que esses poucos números estatísticos – constantes do Anuario de Ensino – parecem affirmar.

No anno de 1918, de 36.954 alumnos analphabetos matriculados nos grupos escolares, apenas 19.685 se alphabetizaram; 16.969, cerca de 47% não o conseguiram.

No anno immediato, de 43.380 alumnos, 22.587 não lograram alphabetização, isto é 51% [...]. Em 1921, tomados os dados referentes a todas as escolas, constata-se que dos analphabetos matriculados, apenas 39% conseguiram alphabetizar-se, o que vale dizer que 61% não o conseguiram (JARDIM, *apud* MORTATTI, 2000, p. 189).

Mortatti relata, ainda, como na década de 1920, Jardim, autor do texto “O chamado ‘méthodo analytico’ no ensino da leitura”, levanta a polêmica sobre o insucesso da alfabetização nas escolas primárias e critica a hegemonia de uma prática de ensino da leitura e da escrita fundamentada no “método analítico”.

Impressionados com esse desconcertante insucesso, redobram de vigilância auctoridades de ensino para que em toda parte se applique bem o difficultoso methodo; enthusiatas partidários delle aventam modalidades que o aperfeiçoem; novas cartilhas surgem que pretendem offerecer agora instrumento perfeito e seguro para a applicação delle. E o tempo corre. E a alphabetização espera... (JARDIM, *apud* MORTATTI, 2000, p. 190).

As preocupações do autor demonstram que, neste período, há um debate sobre diferentes concepções de educação, de escola e de ensino-aprendizagem. A discussão sobre “método analítico” na alfabetização está relacionada a uma compreensão de criança fundamentada na ciência Psicologia. Essa compreensão, influenciada pela pedagogia norte-americana, especificamente pelo pensamento de Dewey, difundida no Brasil, pelos escolanovistas, entende que, na relação ensino-aprendizagem, é fundamental conhecer e respeitar as necessidades e interesses das crianças. Reconhecer que a criança aprende a partir do conjunto, do global. Isto porque, segundo essa pedagogia, a criança tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes, ou cada uma das partes. Neste sentido, no “método analítico”, a alfabetizadora apresenta ao aluno, no primeiro momento, a palavra e não as vogais ou as sílabas.

O “método” sintético se contrapunha a essa concepção pedagógica, pois sua metodologia, considerada “tradicional”, era baseada na soletração e silabação. Nele, apresentam-se à criança, primeiro os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas, em seguida os três tipos de sílabas mais comuns como consoante-vogal (ba, na, ma) vogal-consoante (al, ar, an), consoante-consoante (fla bla, tra) (CARVALHO, 2009).

Esse debate sobre concepção de educação e do processo de alfabetização fazia-se necessário, historicamente, na medida em que aumentava a procura pela educação escolar. Reis Filho (1981), ao analisar a educação no período republicano, no Estado de São Paulo, esclarece que houve um crescimento significativo do ensino elementar. Do ponto de vista qualitativo, este nível de ensino transformou-se exigindo a qualificação do professor primário, o aprimoramento e inovações introduzidas pela Escola Normal e a organização da escola primária na forma de grupo escolar, permitindo a distribuição do plano de estudo por quatro anos, graduados pelo desenvolvimento cultural do aluno. Com isto, o período de escolarização ampliou-se. Ainda, segundo o autor,

[...] há agora um modelo de escola primária claramente definido e capaz de expandir-se dentro de padrões e de métodos de ensino muito mais elaborados. É verdade que esses padrões são exigentes, baseiam-se na errônea suposição de que a educação popular deva atingir um padrão cultural modelado pela sociedade urbana. Esse equívoco fará da escola elementar paulista uma escola altamente seletiva, com altos níveis de repetência e de evasão escolar (REIS FILHO, 1981, p. 184).

É importante destacar que os debates e a organização da educação no Estado de São Paulo inspiravam políticas educacionais em outros estados brasileiros. Na década de 1920, estudos revelam que

[...] Goiás reconhecia a hegemonia do Estado de São Paulo, adotando seu sistema como modelo a ser seguido. O ensino desse Estado funcionava para Goiás como uma meta a ser alcançada, tanto no sentido administrativo como no metodológico. Os aspectos escolanovistas do ensino de São Paulo serviram de parâmetro para Goiás, desde a construção de escolas até a metodologia: embasado na observação, na necessidade de a aprendizagem estar próxima às experiências do aluno, no método ativo, na globalização do ensino de leitura, no reforço do raciocínio em detrimento da memória (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 59).

Como já afirmei anteriormente, as discussões sobre reprovação, retenção de alunos na escola primária e metodologia de alfabetização estão presentes na história da educação brasileira a partir do momento em que o processo de industrialização exige a generalização da escrita.

Segundo Saviani (2002), a indústria *não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material no processo produtivo* (p. 156).

É interessante observar que, no Estado de São Paulo, há o desenvolvimento da indústria, mas em Goiás, estado eminentemente agrícola, que busca o modelo de educação paulista, a necessidade da incorporação da ciência no processo produtivo do capitalismo se dá a partir da criação da estrada de ferro.

A compreensão da necessidade da ciência como potência material na organização da sociedade capitalista está explicitada no pensamento de Anísio Teixeira, um dos mais conceituados educadores do período aqui analisado. Segundo ele,

A ciência está em vésperas de resolver os problemas econômicos, os problemas sociais, e o homem pode ser educado de modo a evitar a maior parte dos seus problemas de dejasustamento moral e social.

O progresso não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de apreciar e compreender.

Esse progresso é possível por meio da educação, e só por ela, desde que nos utilizemos da escola como uma instituição inteligentemente planejada com o fim de preparar o homem para uma existência em permanente mudança da qual ele fará permanente progresso (TEIXEIRA, 2000, p. 114).

Essa compreensão aponta que a industrialização de um país exige a disseminação dos códigos formais, do código da escrita. Quanto mais avança o processo urbano-industrial, maior preocupação da sociedade com a expansão escolar, pois a escolaridade básica deve ser estendida a todos. De acordo com Saviani (2002), porém, a busca da escolarização universal obrigatória e gratuita não garante à classe trabalhadora o domínio do conhecimento produzido socialmente, pois a contradição entre as classes sociais, na sociedade capitalista, marca a questão educacional e o papel da escola. Isto significa que a inclusão dos trabalhadores no espaço escolar introduz novas questões na organização do currículo, na metodologia e na avaliação.

A partir dessa análise, compreendo como as discussões a respeito da escolarização, alfabetização, reprovação e retenção de alunos na escola primária, criação de universidades e formação de professores são temas presentes, de forma mais vigorosa, na história da educação brasileira, no momento em que o processo de industrialização necessita de uma mão de obra qualificada.

Nos anos de 1930, no Brasil, *o desenvolvimento da economia teve por base o impulso interno e se processou no sentido da substituição de importações por artigos de produção interna. Com efeito, à medida que crescia a economia, reduzia-se o coeficiente de importações* (CELSO FURTADO, 2000, p. 227).

Além do crescimento da economia, as transformações sociais e políticas resultaram em movimentos em busca de organização e planejamento no campo educacional. Em 1932, foi lançado, por intelectuais, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” cujo conteúdo versava também sobre a formação de professores em nível superior. Esses intelectuais afirmavam, no documento, que,

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. [...] A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum nas aspirações e nos ideais (O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, apêndice, GHIRALDELLI JR. 1994, p. 73).

É no bojo dessas discussões que, em 1935, Anísio Teixeira preocupou-se com a formação de profissionais da educação em nível superior, o que, até então, não acontecia nas instituições de ensino superior brasileiras. Ele criou a Universidade do Distrito Federal e, dentre os fins dessa Universidade, ditado pelo artigo 2º do Decreto nº 5513, de 4 de abril de 1935, está o de *prover a formação do magistério, em todos os seus graus* (FÁVERO, 1980, p. 192). O mesmo documento estabelecia a criação de um Instituto de Educação, que tinha por fim *prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional*, mantendo inicialmente:

- 1 – cursos para habilitação ao magistério primário geral e especializado;
- 2 – cursos para habilitação ao magistério secundário;
- 3 – cursos para habilitação ao magistério normal;
- 4 – cursos de administração e orientação escolar;
- 5 – cursos de extensão e continuação para professores [formação permanente] (FÁVERO, 1980, p. 193).

A habilitação dos profissionais da educação deveria ser realizada em “alto nível”, envolvendo a prática e a pesquisa profissional. Para cumprir esses objetivos, as instituições de educação necessitariam de escolas anexas experimentais, de demonstração e prática, dos níveis de ensino para cujo magistério os professores estariam se formando. Essas escolas funcionariam como verdadeiros laboratórios de pesquisa e prática, a tarefa especial e maior das Escolas de Educação, espaço responsável pela formação dos habilitados ao magistério, à administração e à orientação educacional, para seu idealizador,

É a de ensinar e treinar, como tratar e organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos. [...] Cabe-lhe o estudo dos sistemas de ensino e de sua administração e operação, o estudo do aluno em sua variedade e diversificação e o estudo dos currículos e programas, que, praticamente, envolverão todo o saber, experiência e prática do homem dentro da sua civilização. Representando a educação, não somente a pura formação do homem, mas a sua distribuição e mobilização para o esforço coletivo da espécie dentro de sua complexíssima civilização tecnológica, passa ela – a educação – a ser, sem dúvida, o mais importante fator de manutenção e desenvolvimento da própria civilização, visto caber-lhe o preparo do magistério e de toda a complexa organização de métodos e técnica de ensino e treinamento, pela qual se mobiliza o saber existente para sua aplicação e difusão (TEIXEIRA, 1965, p. 242).

O ideal de Anísio Teixeira – formar educadores com o domínio do processo de ensino, seja no exercício do magistério, seja nas funções definidas de orientação e administração escolar – não se concretizou. A política centralizadora do Governo Vargas, iniciada em 1935, legalizada com a Constituição de 1937, que se estendeu até 1946, criou obstáculos para a efetivação dessa proposta.

Neste período, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, tomou medidas visando à padronização do ensino superior e da formação de professores, o que resultou na eliminação das experiências propostas pelos Estados. Pelo Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, o Governo criou a Faculdade Nacional de Filosofia que, com essa denominação, englobava as funções das duas faculdades que faziam parte da Universidade do Brasil, institucionalizada em 1937. A modificação incluía também o acréscimo de uma seção de Pedagogia. Essa faculdade era o modelo de organização pelo qual todas as outras instituições, com a mesma finalidade, deveriam se pautar, por força da lei.

Na organização da Universidade do Brasil, a Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, estabelece as suas finalidades essenciais:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;
- c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores (FÁVERO, 1980, p. 195).

Com a publicação do Decreto-lei nº 1190, de 1939, tem-se, pela primeira vez, a organização formal do Curso de Pedagogia no Brasil, que também fazia parte da estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia. Com a regulamentação desse curso, fez-se uma diferenciação no campo da formação pedagógica do professor em nível superior. Instituiu-se um curso de Didática, com duração de um ano para os bacharéis que aspirassem à licenciatura e formam-se profissionais da Pedagogia como “legítimos intelectuais da área da educação”.

Como algumas disciplinas curriculares obrigatórias estavam voltadas para a questão específica da educação, como Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Filosofia da Educação, considerava-se que este curso possuía um Bacharelado de três anos e uma Licenciatura de quatro anos.

As disciplinas que compunham o Curso de Pedagogia, criado em 1939, estavam assim organizadas:

1ª Série:	2ª Série:
Complementos de Matemática	Estatística Educacional
História	História da Educação
Sociologia	Fundamentos Sociológicos da Educação
Fundamentos Biológicos da Educação	Psicologia Educacional
Psicologia Educacional	Administração Escolar
3ª Série:	Curso de Didática, ou a 4ª Série:
História da Educação	1- Didática Geral
Psicologia Educacional	2- Didática Especial
Administração Escolar	3- Psicologia Educacional
Educação Comparada	4- Administração Escolar
Filosofia da Educação	5- Fundamentos Biológicos da Educação
	6- Fundamentos Sociológicos da Educação

(CHAVES, 1984, p. 48)

O aluno que optasse pela Licenciatura, freqüentava, na quarta série ou, no Curso de Didática, apenas as disciplinas: Didática Geral e Didática Especial. Isto porque as demais já faziam parte do currículo do Bacharelado. É importante salientar que a Faculdade Nacional de Filosofia era estruturada em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia e uma “seção especial”: didática.

É interessante observar que, mesmo havendo preocupações e discussões sobre o alto índice de repetência na escola primária e reflexões sobre diferentes métodos de alfabetização, o currículo escrito, o currículo previsto do curso de Pedagogia não oferecia disciplinas com conteúdo específico para esse nível de escolarização. Mesmo sem essa qualificação específica, o licenciado em Pedagogia era responsável pela formação dos profissionais que iriam atuar na escola primária, ou seja, lecionar em Escolas Normais. Nessa organização era interpretado que quem obtinha um diploma do curso de Pedagogia estaria apto, não só para atuar no curso de Magistério, formando

professores para as escolas primárias, mas também para exercer atividade pedagógica no interior dessas escolas.

Destaco que os conteúdos previstos no currículo escrito da Escola Normal, em Goiás, no ano de 1948, ano em que ainda era mantida a estrutura do curso de Pedagogia criado em 1939, trazia, no seu elenco de disciplinas, Prática de Ensino e Metodologia do Ensino Primário. Na constituição do currículo havia uma preocupação em que os professores dominassem os conteúdos das escolas primárias e, por isso, as disciplinas obedeciam à organização curricular dessas escolas. O currículo da Escola Normal tinha em sua grade curricular:

Português e Literatura; Matemática; Física; Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; História Natural; Higiene e Puericultura; Higiene e Educação Sanitária; História do Brasil; Geografia do Brasil; Geografia e História de Goiás; Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Metodologia do Ensino Primário; Prática de Ensino; Música e Canto; Desenho e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos (Regulamento do Ensino Normal do Estado de Goiás, 1948 *apud* CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 100).

Aqui, resalto: se compreendermos a educação como uma prática social que traduz objetivos e interesses, nessa perspectiva, o currículo não pode ser visto como um elemento neutro e atemporal, pois ele é portador de uma história que se relaciona às formas específicas de organização da sociedade. É necessário, então, na análise de currículo, conhecer a história, sua construção social e os fatores que influenciam a sua organização. No que se refere ao currículo do curso de Pedagogia (1939), da não existência de disciplinas específicas que dizem respeito à escola primária é preciso também considerar o aspecto sócio-histórico, pois a inclusão ou exclusão de determinadas disciplinas em um currículo são resultantes das contradições, dos conflitos e das mudanças que ocorrem na sociedade (SAVIANI, 1998).

Assinalo que, ao observar a ausência de conteúdos específicos da escola do Ensino Fundamental no currículo do curso de Pedagogia, reconheço a ausência de pesquisas específicas na área da educação envolvendo conteúdo e metodologia relativos à prática pedagógica. Isso porque os cursos de pós-graduação em educação, no Brasil, foram organizados a partir da década de 1950.

A organização do curso de Pedagogia, criado em 1939, perdurou até 1962, ano em que, por força de lei o curso foi reorganizado. Em 1946, final do Estado Novo, teve início a discussão, no legislativo, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A tramitação do projeto no Congresso Nacional durou treze anos. De acordo com Romanelli (1985), o período de encaminhamento do projeto (1948), até a sua votação (1961) foi de luta ideológica, encetada entre “pioneiros” e conservadores. Vieram à tona, nesse momento, temas do direito de todos à educação, do dever do Estado de proporcionar escola pública e gratuita para a garantia desses direitos, obrigatoriedade, coeducação e necessidade da descentralização do ensino.

É nesse período de debate e luta ideológica que temos, em Goiás, a criação das duas Universidades: UCG e UFG.

1.2 - A reorganização do Curso de Pedagogia na década de 1960

A história do Curso de Pedagogia em Goiás está relacionada com a criação das duas Universidades: Universidade Católica de Goiás e Universidade Federal de Goiás. Em 1948, de acordo com Baldino (1991), durante o congresso Eucarístico realizado em Goiânia, o Arcebispo de Goiás lançou a idéia da criação de uma Universidade Católica no Estado. No mesmo ano, foi criada a Sociedade de Educação e Ensino em Goiás, responsável pela direção dos estabelecimentos de ensino da Mitra diocesana, pela instalação e manutenção da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) e fundação da universidade. A partir dessa criação iniciou-se a formação do núcleo universitário composto por Faculdades e escolas criadas ou mantidas pela Arquidiocese de Goiânia.

Em 1952, o Decreto nº 30.588 reconhece o curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da ligada ao núcleo universitário. O curso tinha a mesma estrutura curricular do ano de sua criação, no Brasil, em 1939. Este era estruturado de acordo com o esquema 3 + 1, conforme esclarece, egressa da década de 1950, entrevistada por Almeida:

O curso era de três anos e mais um de didática, ou seja, o esquema 3 + 1, então estudávamos primeiro as disciplinas básicas: filosofia, psicologia, administração e sociologia. Depois estudava as aplicadas: psicologia da

educação, aplicação da ciência da educação: psicologia da educação, filosofia da educação, administração educacional etc. E a pedagogia mesma, a didática para lecionar era dada no curso de didática que era dado no ano após, um ano depois. Então nós fazíamos três anos de bacharelado, eu tenho dois diplomas um de bacharel e um de licenciada em pedagogia, então esse era o curso que eu fiz na década de 50 (53 a 57). Formo 4 anos (três anos mais um de didática) todas as pessoas faziam assim [...] (ALMEIDA, 2002, pp. 6-7).

Com a finalidade principal de promover a criação e manutenção da Universidade Católica de Goiás, em 1958 foi criada a Sociedade Goiana de Cultura, e já em 17 de outubro de 1959, o decreto Presidencial nº 47062 criou a Universidade de Goiás, primeira Universidade situada no Brasil Central. Esta era então administrada por uma diretoria presidida pelo Arcebispo Metropolitano de Goiás.

Essa administração, ao consolidar a existência da Universidade em Goiás, fundamentada em princípios da natureza confessional, fazendo parte das instituições escolares privadas, mantidas pela Igreja Católica, entra em debate com a maçonaria do Estado sobre a necessidade ou não da criação de mais uma Universidade em Goiânia, sendo esta pública, laica e gratuita. Para a maçonaria, o Governo Federal deveria criar uma Universidade sustentada pela União oferecendo ensino gratuito aos seus alunos. Para a Igreja Católica, Goiânia não possuía demanda suficiente de estudantes para duas Universidades. Em 1960, o Governo Federal contrariou a posição da Igreja e criou, através da Lei nº 3.843 C, de 14 de dezembro, a Universidade Federal de Goiás.

Na década de 1960, havia, então em Goiânia, distinção entre duas instituições universitárias, uma particular de natureza confessional, e outra laica, pública, gratuita. É com esse caráter que elas se responsabilizam por formar profissionais de diversas áreas, e dentre esses profissionais, o (a) Pedagogo (a).

Conforme já citado, em 1946 iniciou-se o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi promulgada em 1961. É por força dessa Lei 4.024/61, que o Conselho Federal de Educação (CFE) baixou “currículos mínimos” para os diferentes cursos e, dentre esses, o de Pedagogia. Aprovou também o Parecer CFE 251/62, que regulamentou o curso, o Parecer é de autoria do Professor Valnir Chagas. Esse currículo mínimo foi homologado em 1962 e passou a vigorar a partir de 1963. De acordo com o referido documento do currículo do Curso de Pedagogia compunham as seguintes disciplinas:

- 1- Psicologia da Educação

- 2- Sociologia (Geral, da Educação)
- 3- História da Educação
- 4- Filosofia da Educação
- 5- Administração Escolar

As instituições responsáveis por um Curso de Pedagogia teriam ainda que oferecer obrigatoriamente nos itens 6 e 7, duas entre as seguintes disciplinas:

- a- Biologia
- b- História da Filosofia
- c- Estatística
- d- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
- e- Cultura Brasileira
- f- Educação Comparada
- g- Higiene Escolar
- h- Currículos e Programas
- i- Técnicas Audiovisuais de Educação
- j- Teoria e Prática da Escola Primária
- k- Teoria e Prática da Escola Média
- l- Introdução à Orientação Educacional

Este currículo ainda previa, à lista de disciplinas obrigatórias, Didática e Prática de Ensino para os alunos interessados na Licenciatura. O aluno do Bacharelado, o “técnico educacional” estava dispensado de freqüentar essa disciplina.

Nessa estrutura curricular, apesar de já haver uma preocupação com as reflexões sobre a escola primária, a disciplina Teoria e Prática da Escola Primária só seria freqüentada pelo licenciado caso a instituição de ensino considerasse importante, pois a escolha, obrigatória das disciplinas que comporiam os itens 6 e 7 era prerrogativa da instituição formadora e não do aluno.

No Parecer 251/62, o relator justifica essa nova regulamentação e vê o Curso de Pedagogia como um curso que prepara para as habilitações técnicas e indica a possibilidade para a formação de professor primário em nível superior em outro momento histórico:

[...] se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê ou mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior (BRASIL, CFE. Parecer nº 251/62, 1963, p. 64).

Nas afirmações do relator é possível concluir que, mesmo não constando das disciplinas obrigatórias, as instituições ofereceriam, voluntariamente, a disciplina Teoria e Prática da Escola Primária.

Neste período de reorganização do Curso de Pedagogia e criação das duas Universidades goianas, a história da educação brasileira contou com propostas de uma sociedade mais justa, igualitária e mais solidária. Para muitos intelectuais e educadores construir uma sociedade mais justa e igualitária significava defender um maior número de escolas públicas e superar o alto índice de analfabetismo entre os adultos. As estatísticas (ROMANELLI, 1985, p. 62) mostram, na década de 1960, um índice de 39,5% de analfabetos com idade de quinze anos ou mais.

Assim, alguns movimentos organizados abraçaram a idéia de romper com a injustiça social. Assim, no início da década de 1960, o Movimento de Cultura Popular organizado em Recife, o qual contava com o educador Paulo Freire deixou como marco uma nova abordagem, um novo método de alfabetização de adultos. Nessa abordagem a alfabetização é um ato político e de libertação do homem. Nela está um princípio essencial: alfabetização e consciência jamais se separam. Para Paulo Freire o aprendizado da técnica de ler e escrever está intimamente associado à tomada de consciência do mundo real vivido pelo educando. Brandão (2004) assim descreve esse momento histórico: *Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que apenas, para ensiná-lo, torná-lo doméstico* (BRANDÃO, 2004, p. 17).

O sonho dos participantes dos movimentos populares em construir uma sociedade mais justa e igualitária e uma educação para a libertação foi sepultado pelo golpe dos militares em 1964. Com a ditadura militar as experiências com novas práticas de alfabetização foram reprimidas. Materiais foram destruídos, educadores foram obrigados a procurar exílio em outros países.

Ainda sob o regime militar, foi criada a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968 que reorganizou as universidades. Com esta lei a responsabilidade de formar o (a)

pedagogo (a) nas Universidades Federais passa a ser da Faculdade de Educação. Na UCG criou-se o Departamento de Educação (EDU). Nessa reorganização administrativa, o Curso de Pedagogia teve um novo formato. Através do Parecer de nº 252/69 aprovado em 11 de abril de 1969, o CFE estipulou uma parte comum e outra diversificada para a formação do (da) pedagogo (a). A parte comum era composta pelas disciplinas: Sociologia Geral; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; História da Educação; Filosofia da Educação e Didática. A parte diversificada era composta pelas disciplinas que atenderiam a formação nas diversas habilitações: Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. A habilitação para atuação nas Escolas Normais exigia a frequência nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Neste currículo, todos os diplomados eram credenciados para lecionar as disciplinas correspondentes à parte comum do curso e as suas habilitações específicas. Quanto a atuação em escolas do 1º Grau o Parecer explica:

De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal “quem pode o mais pode o menos”: quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1º grau. Para obviá-la indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo criar uma habilitação que parece prematura (BRASIL, CFE, DOCUMENTA, Parecer 252/69: DOCUMENTA p. 471, grifos no original).

Essa compreensão de formação do pedagogo explicitada no Parecer 252/69 é alvo de crítica dos educadores que debatiam a qualificação de profissionais docentes no final da década de 1970 e início da década de 1980. Mello (1982) ao discutir, as condições de formação do professor de 1º grau, especificamente do curso Normal e do curso de Pedagogia, registra:

Um exemplo sugestivo é o que se refere à formação para alfabetização. Como já se observou, o maior ponto de “estrangulamento” do 1º grau ocorre na 1ª série, onde se dá o processo de alfabetização. Ora, este é algo

complexo e difícil que demanda, além de uma fundamentação teórica sólida, o domínio do processo e da técnica de alfabetização [...]. Parece-me que os cursos de pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas (MELLO, 1982, p. 9, grifos da autora).

A autora ao referir-se à Lei 5.540/1968 que reformulou as universidades no período da ditadura militar, originando o curso de Pedagogia previsto pelo Parecer 252/69 problematiza:

A questão que se coloca é a de saber se a reforma universitária através da Lei 5.540, que alcançou o curso de pedagogia, visou de fato a preparação do professor, seja para formar adequadamente os docentes do “antigo curso normal”, seja para formar professores das séries iniciais da escolarização, ou se na verdade foi um mecanismo para desativar os cursos normais e deslocar os candidatos à Universidade para os cursos de pedagogia que estavam esvaziados (MELLO, 1982, p. 9).

Mello (1982) registra ainda que *a formação do professor primário a nível superior como subproduto do curso de pedagogia permite-nos indagar até que ponto a desativação dos cursos normais reveste-se de caráter prematuro [...]* (p. 10). Justificando sua preocupação ela levanta cinco aspectos sobre a organização dada ao curso de Pedagogia em 1969 e em vigor até o início da década de 1980: 1 - não há obrigatoriedade da habilitação de magistério dos cursos de pedagogia; 2 - os conhecimentos não parecem apresentar relações com a escola primária; 3 - não é exigida dos professores universitários das disciplinas que compõem a habilitação magistério de 1º grau qualquer experiência no magistério primário; 4 - os alunos do curso de pedagogia, em sua maioria, percebem a formação em nível superior como possibilidade de ascensão social e o magistério primário como profissão de *status* social inferior; 5 – os estágios cumprem uma função burocrática, reduzindo-se a algumas observações isoladas.

Ressalto que o Parecer 252/69 faz críticas ao currículo do curso de Pedagogia organizado em 1939, e expressa uma preocupação com a organização de um curso, modalidade bacharelado, com ênfase no aspecto técnico:

A forma genérica então empregada já trazia uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência deles certamente esperada pelos seus criadores. Pelo contrário. Muito na linha de uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do *curso* à medida que os *cargos*, aqui e ali, ocupados por profissionais realmente capazes, cresciam em número e ofereciam oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de “técnico de Educação” chegou quase ao descrédito (BRASIL, CFE, Parecer nº 252/69: DOCUMENTA, p. 464, grifos no original).

O conteúdo do Parecer e as considerações de Mello são exemplos de como, neste período, as discussões sobre a educação, escola, alfabetização, tecnicismo na educação, relação teoria/prática e a formação de professores faziam parte de um debate nacional e, neste, o curso de Pedagogia era centro de interesse dos educadores, os quais analisavam sua organização curricular propondo mudanças.

Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação) reuniu os educadores aprovando uma proposta, de reformulação dos cursos de licenciatura. Em relação ao curso de Pedagogia, o documento final do encontro registra:

- a) Em relação à Licenciatura de Pedagogia, a partir da base comum a todo educador, define-se como corpo de conhecimento que lhe é próprio, o seguinte:
Teorias da Educação – incluindo a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo.
Dinâmica e organização da educação brasileira, e em especial da escola e do sistema de ensino.
Processo de ensino-aprendizagem nas diferentes modalidades educativas.
- b) A licenciatura de Pedagogia forma prioritariamente o Professor das matérias pedagógicas. Poderá ter “áreas de concentração” ou “campos de estudo” como Educação de Adultos, Pré-Escola etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as necessidades das IES em atender às exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas (ANFOPE, 1993, p. 5. Série documentos, grifos no original).

É importante destacar que essa proposta de formação estava vinculada a uma concepção de educação como *parte integrante do sistema político-econômico-social*, por isso a necessidade da inclusão de conhecimentos, no currículo do curso, como análises filosóficas, históricas, sociológicas e organização da educação brasileira. Outro

aspecto importante, contido na proposta, é a inclusão, no currículo, de “áreas de concentração” ou “campos de estudo” como Educação de Adultos e Pré-Escola. Este aspecto, aliado ao processo de ensino-aprendizagem, nas diferentes modalidades educativas, sugere um curso de Pedagogia voltado para a docência no Ensino Fundamental: *As Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1ª a 4ª série e melhoria do ensino de 1º Grau* (ANFOPE, 1993, p. 8, Série documentos). E também para atuação na Pré-Escola e na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao estágio, alvo também de críticas dos educadores, no período, o encontro o define como *o envolvimento do licenciando em atividades próprias ao desempenho de uma determinada profissão* ressaltando:

b) A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.

c) O conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de professores e alunos no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade [...] (ANFOPE, 1993, p. 7, Série documentos).

É interessante observar que o conteúdo do documento expressa também uma preocupação com as condições econômicas da população brasileira; reivindica do Governo Federal a aplicação de 13% da verba da União em educação; registra a necessidade de democratização da sociedade brasileira. No entanto, o documento não traz preocupação específica com a repetência escolar no Ensino Fundamental, nem tão pouco relaciona a formação do profissional da pedagogia com a superação das dificuldades no âmbito da alfabetização.

Ainda neste ano de 1983, em Goiás, na FE/UFG, ocorre a primeira organização curricular do curso de Pedagogia, resultado de intensos debates entre os educadores. E, em 1985 o EDU/UCG sistematiza sua primeira proposta de rearticulação do referido curso também originada nos debates nacionais e locais.

1.3 - O movimento docente e as discussões sobre o Curso de Pedagogia em Goiás na década de 1980 na UCG e UFG

No final da década de 1970 e início da década de 1980, os educadores, em Goiás, discutem a formação de professores no Brasil e, especificamente, a formação de profissionais pedagogos. Seminários e palestras com participação de professores, dos diversos níveis de ensino, de técnicos e alunos debatiam as diferentes propostas curriculares.

Em maio de 1981 o Comitê Regional de Goiás Pró-formação do Educador realizou, em Goiânia, o Seminário Regional para debater o tema. Ele foi realizado pelo Departamento de Administração Escolar da FE/UFG, patrocinado pela FE/UFG, com a participação do EDU/UCG.

Nas discussões geradas pelas mesas redondas (MOURA, 1998), as questões que preocupavam os participantes eram: relação teoria prática, pensar e fazer; problema da competência profissional; habilitações versus licenciaturas. Os grupos de estudos organizados refletiram sobre o tema: Os Cursos de Pedagogia e Licenciatura devem ser reformulados? Por quê? Como? Nesses grupos reaparecem os dois problemas postos pelas mesas redondas: a) Teoria versus Prática; b) Habilitações versus Licenciaturas.

A dificuldade de encontrar respostas às indagações, acima referidas, está expressa no próprio relatório do Seminário realizado em 1981. Este registra que o grande problema encontrado, por todos os grupos de trabalho, foi em relação à focalização do técnico, o especialista, à formação do professor, ao papel da Faculdade de Educação e à relação teoria-prática. Libâneo (1981), ao proferir a palestra “O Conteúdo do Fazer Pedagógico”, em uma das mesas redondas coloca dois temas considerados por ele como polêmicos:

1º) – que o esforço em retomar a importância da educação como instrumento de transformação social empreendido principalmente por profissionais sem formação pedagógica (sociólogos, assistentes sociais, médicos e outros) têm, frequentemente, resvalado para análises e alternativas de solução parcializadas, limitadas aos enfoques próprios da visão desses profissionais;

2º) – que os pedagogos, pela sua restrita bagagem teórica no âmbito das ciências sociais, tem assumido posições ora de repetição mecânica de uma fraseologia própria dessas ciências, ora de autonegação do papel do educador no processo de mudança social, omitindo-se de sua tarefa mais

importante que é o “fazer” pedagógico (LIBÂNEO, 1981, p. 29, grifo do autor).

Libâneo, na sua reflexão aponta que os pedagogos, acusados de psicologistas, tecnicistas, domesticadores, reprodutores do sistema social vigente, servidores da classe dominante, assumem, diante dessas críticas, reações típicas do lado mais fraco: absorvem o conteúdo dos cientistas sociais, repetindo-o mecanicamente. Há persistência de uma postura tradicional de pensamento pedagógico, mas adotando a fraseologia dos cientistas sociais, ou seja, põe em evidência o retraimento desses profissionais da educação. Neste sentido, para o palestrante, a busca de reformismo é “uma perda de tempo”, assim como as discussões burocráticas. Segundo Libâneo, naquele momento, era necessário responder duas, dentre outras questões: 1 – O que temos feito em relação à avaliação da política educacional do Estado? 2 – Sabemos efetivamente que estrutura organizacional adotar se orientadores e supervisores educacionais forem eliminados da escola?

O autor expressa sua posição:

A critique anti-técnicas é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador. Tradicionalmente a formação de docentes abrange três aspectos: o saber, o saber fazer e o saber ser. Ao longo dos tempos ora se privilegia um ora outro. Presentemente vem sendo valorizado o “saber ser” ou o professor-educador supondo-se que o trabalho escolar depende mais da qualidade da relação professor-aluno do que da extensão de conhecimentos ou do uso das técnicas (LIBÂNEO, 1981, p. 35, grifo do autor).

Ainda, no Seminário, outro palestrante (Saviani), fala sobre as “Tendências Pedagógicas na Formação do Educador”. Para o palestrante, a questão “reformulação da sistemática através da qual se formam os educadores” gera outra: Qual a melhor alternativa para formar educadores nas condições de hoje?

A partir dessas indagações, Saviani (1981) faz uma discussão sobre duas tendências pedagógicas: Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. A primeira com uma concepção de educação significando a formação de novas gerações, centrando o processo de ensino no professor. A segunda põe ênfase na vida, na existência, centra o

processo de ensino no aluno. Os conteúdos deixam de ter maior importância, os métodos assumem uma importância maior.

Na perspectiva do autor essas duas linhas influenciam e estão presentes no pensamento dos educadores. Estes, em princípio, são adversários da pedagogia tradicional, mas a realidade, porém, não oferece aos professores as condições para instaurar-se a Escola Nova. A realidade em que eles atuam é tradicional.

Ao indagar sobre o problema da reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura no quadro por ele analisado, Saviani conclui:

Enfatizamos a importância do domínio do saber que é instrumento de participação e de reivindicação social das classes populares. Que as licenciaturas efetivamente se convertam em cursos que formem professores dotados de conteúdos consistentes que lhes possibilitem entender o problema das camadas populares. O mesmo se diga dos cursos de pedagogia que devem formar os educadores capazes de responder às necessidades dos alunos. Lembremo-nos de que as habilitações surgiram na fase áurea do tecnicismo. Foram se inserindo no esforço do esvaziamento da educação. O que cumpre hoje é formar especialistas que se insiram no problema educacional e não o reduzam ao domínio da técnica. É preciso superar a fase tecnicista. Recolocar a educação no seu lugar e assumir a questão da política educacional que é social e não só pedagógica (SAVIANI, 1981, p. 67-68).

A exposição de Saviani reconhece a ênfase dada ao tecnicismo na educação brasileira, mas ao mesmo tempo sugere uma formação política do especialista para que este contribua para com a superação da fase tecnicista. Com essa sua posição, um professor participante do Seminário indaga: Qual a saída que você propõe para a atual “Babel” que reina na cabeça dos educadores? Saviani responde:

A meu ver deve-se lutar por desvincular as reformas (como a do curso de pedagogia, por exemplo) dos interesses dominantes e procurar aproximá-las dos interesses das camadas populares. As formas de conduzi-las vão depender das preocupações que os educadores têm sobre o assunto. A saída seria discutir amplamente os problemas; assumir uma prática e reconhecer que é na prática pedagógica que está o papel fundamental do educador (que não deve se envergonhar de ser educador); finalmente, não aceitar propostas que se voltem contra a prática pedagógica (SAVIANI, 1981, p. 69).

Em sua reflexão o autor defende a formação do professor e do especialista no educador, ou seja, a questão da eliminação das habilitações no curso de Pedagogia, tão

discutida pelo movimento dos educadores, na perspectiva de Saviani, não deveria ser o centro dos debates, mas sim, a “conversão da consciência política em prática pedagógica efetiva”.

A função do técnico na escola, porém, era motivo de críticas contundentes por parte de outros profissionais presentes no Seminário. Café, ao reportar-se às origens das habilitações afirma:

A origem das habilitações de Supervisão, Administração, Inspeção Escolares e Orientação Educacional foi o parecer 253/69 do CFE que reformulou o curso de Pedagogia. A razão explícita da criação destas habilitações foi a de suprir as deficiências do professor de 1º e 2º Graus. Aos especialistas da educação atribuiu-se o papel de planejar e administrar a Escola, supervisionar o ensino-aprendizagem e orientar o desenvolvimento afetivo dos alunos. Os especialistas escolares, através de métodos e técnicas específicas unificaram o trabalho educativo das escolas para que estas pudessem atingir seus objetivos mais amplos, a saber, de formar o homem integral, o cidadão consciente e o profissional de nível médio. *Desta forma, o Sistema Educacional de 1º e 2º Graus decretava sua própria falência* (CAFÉ, 1981, p. 11, grifos meus).

Para a autora, com a criação das habilitações, o problema do ensino foi dissimulado tornando-se um problema de tecnologia, pois os técnicos tinham como função programar, planejar e avaliar. Aos professores cabia a execução de tarefas. Essa divisão de trabalho tornava a prática do professor uma prática que não cumpria com as reais necessidades da escola brasileira: competência e compromisso político.

As exposições realizadas no Seminário apontam, então, diferentes posições em relação ao curso de Pedagogia e sua mudança curricular. Nelas, é possível perceber o embate, a luta, o conflito que se trava entre os educadores.

Eliminar ou não as habilitações, mantendo o curso como responsável para a formação de profissionais que ocupariam as funções pedagógicas no interior das escolas, foi objeto de grande polêmica no final da década de 1970 e início da década de 1980. O Seminário, realizado pela FE/UFG retrata com clareza esse momento.

Nesses embates, ressalto, também, o envolvimento dos representantes das categorias profissionais nessas discussões (MOURA, 1998). O CPG (Centro de Professores de Goiás) optou por encaminhar as reivindicações de maneira quase sempre conjunta com a AOEGO (Associação dos Orientadores do Estado de Goiás) e ASSUEGO (Associação dos Supervisores do Estado de Goiás), sem ampliar as

discussões no interior da categoria, no sentido de evitar as divisões entre os trabalhadores da educação, como demonstra o depoimento de um de seus dirigentes, colhido por Canezin:

É uma questão polêmica na categoria. Nós (do CPG e do SINTEGO) nos posicionamos contra o fim dessas funções. Achamos que não deve ser coordenador alguém que não estudou para essa função. Mas não tivemos uma posição mais aguerrida com essa questão por não ser consenso na categoria (CANEZIN, 1992, p. 229).

É interessante registrar que, nesse período, o CPG tinha como bandeira de luta: melhores salários, pagamento em dia, concurso público, elaboração de um novo estatuto do magistério. Também estava incluída, como tarefa prioritária do Movimento pela Valorização dos Professores, a eleição direta para diretores da rede pública de ensino. No entendimento do Movimento, a prática das eleições extinguiria a figura do diretor controlado pelos políticos que, no exercício dos seus interesses, “pune uns e privilegia outros”.

A escolha para cargo de direção nas escolas em Goiás era exercida como prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas ou grupos sociais, ou seja, prática clientelista. De acordo com Calaça:

A capital e as cidades do interior eram zoneadas de acordo com a representação parlamentar e a ela destinadas. Esta era ou deputado ou vereador, e, em alguns casos, chefe de diretório partidário, ou mesmo Prefeito. Cabia a ela a escolha do diretor cuja indicação era feita considerando parentesco, compadrio, ou influência política local do pretendente (CALAÇA, 1983, p. 43).

Essa análise revela que estava posto no próprio movimento da categoria de professores a questão: eliminar a figura do diretor, nomeado por “arranjos” políticos, buscando, para o cargo, um profissional eleito por pais, alunos, professores e funcionários da escola, o que seria também uma forma de “sugerir” a não formação específica desse profissional no interior das universidades goianas.

A necessidade de rever a prática e a formação do pedagogo especialista, era proposta, também, dos orientadores, supervisores e administradores de Goiás que

participavam do movimento de discussão sobre a formação dos especialistas. Em 1982, os técnicos realizaram assembléia para discutir a situação das habilitações, sendo unânime a posição de urgência na reformulação do curso de Pedagogia. Dentre os aspectos levantados para justificar a mudança, Andrade (1983) registra:

Formação fragmentada do Curso de Pedagogia;
 Disciplinas compartimentalizadas;
 Falta de integração vertical e horizontal dos conteúdos das diversas disciplinas;
 Ausência de um espaço na Escola para um desempenho satisfatório das funções do Orientador, do Administrador e do Supervisor;
 Interferência político-partidária;
 Política educacional vigente inadequada (falta de verbas, condições de trabalho etc);
 Limitações pessoais (ANDRADE, 1983, p. 17-19).

A referida assembléia, ainda, de acordo com Andrade, levantou sugestões para a reformulação do curso de Pedagogia:

Curso de formação geral do educador, integrando as licenciaturas;
 Habilitações no nível de Especialização (pós-graduação);
 Estágio supervisionado de um ano;
 Início das atividades do Estágio na mesma época do início das aulas nas escolas de 1º e 2º graus;
 Fusão da Supervisão com a Orientação (ANDRADE, 1983, p. 24-25).

Essa proposta visava responder à dificuldade de atuação do Orientador Educacional e do Supervisor Escolar. Na avaliação do seu desempenho, percebia-se que o planejamento de suas atividades era feito, apenas, como uma exigência formal, não havia trabalho de equipe. O Orientador Educacional desempenhava uma série de tarefas, na escola, funcionando, às vezes, como eventual substituto de professores na sala de aula. Isto evidenciava que o seu papel, na escola, não estava claramente definido. Além disso, pesava sobre seus ombros a responsabilidade de manter a harmonia e tranquilidade do espaço escolar.

No ano de 1979, em palestra proferida na Semana da Educação promovida pelo EDU/UCG, sobre a “Função do Pedagogo na Sociedade Brasileira, Hoje”, Coelho critica a ênfase dada à técnica na educação:

A grande ênfase nos métodos e nas técnicas, no “como”, aos quais me referi no início, não é inocente. Esta ênfase não é produto de um conhecimento objetivo, neutro e descomprometido, mas uma maneira sutil de escamotear, negar a relação que concretamente existe entre educação e sociedade, educação e classe social, educação e política. Reduzir os chamados problemas “da” educação à condição de problemas meramente psicológicos, metodológicos, técnicos ou administrativos é negar o fenômeno educacional **concreto** que se dá na vida social, pois a educação enquanto realidade concreta é um fenômeno essencialmente político, uma manifestação das relações de que constituem a polis (COELHO, 1979, p. 14, grifos do autor).

Justificando a necessidade de reorganização do curso de Pedagogia, Coelho ainda afirma:

Ora, o currículo do curso de pedagogia, que deveria formar aquele que supostamente seria o educador por excelência, não possibilita ao aluno ter nem mesmo um conhecimento superficial da sociedade brasileira. Assim entendido o fenômeno educacional, talvez aqueles aspectos ou mesmo disciplinas que, na visão mencionada no início de nossa exposição, eram tidos como menos importantes, quando não sem sentido, uma verdadeira perda de tempo (as chamadas disciplinas teóricas, por exemplo), assumem agora uma importância fundamental. A sociologia, a economia, a história, a política, a antropologia cultural, a filosofia, por exemplo, deveriam ter uma importância bem maior na formação do educador (COELHO, 1979, p. 16).

Os debates sobre a reorganização curricular do curso de Pedagogia e, especificamente a exposição de Coelho (1979), permitem analisar que as mudanças curriculares, as mudanças nos conteúdos de disciplinas, estão relacionadas aos aspectos políticos e sociais. No que tange ao curso de Pedagogia, no final da década de 1970 e início da década de 1980, tem-se a influência de professores dos diferentes níveis de ensino, associações de profissionais, sindicatos e as instituições de ensino superior.

Esse embate se deu também com a organização e sistematização de propostas para uma nova organização do curso de Pedagogia em Goiás.

1.4 – As propostas de reformulação do curso de Pedagogia em Goiás

Em 1979, cumprindo uma solicitação do MEC, a FE/UFG constrói um documento propondo uma reformulação nos cursos de licenciatura e curso de

Pedagogia. Este documento expressa a concepção de um grupo hegemônico da FE/UFG que postulava a eliminação das habilitações. O documento explicita uma concepção política da educação expressando as idéias do movimento dos educadores:

Os educadores brasileiros, reunidos no seminário de Campinas conclamam por uma pedagogia mais aberta e sensível a questões de ordem econômica, política, filosófica e sociológica, que venha não só dar maior solidez a uma ambicionada consciência pedagógica crítica face ao campo onde possa assegurar maior crédito e responsabilidade ao educador como profissional em nossa sociedade (UFG/FE, 1981, p. 103).

O documento evidencia os “conflitos latentes na prática educacional” com os quais a FE/UFG se defrontava. São cinco os pontos levantados: 1 - valoração do profissional bacharel como elemento capacitado para tarefa docente, tendo como conseqüência o repúdio ou a redução da formação pedagógica, entendida nesse caso como domínio de técnicas eficientes para a transmissão de conteúdos; 2 – desconhecimento por parte dos especialistas em educação de conteúdos específicos, dificultando e, muitas vezes, impedindo o alcance de objetivos educacionais; 3 - crescimento do poder do especialista nas escolas; 4 – ausência de espírito do profissional da educação que não se detêm para questionar os rumos e função do seu próprio trabalho; 5 – perspectiva de redução e até esgotamento do mercado de trabalho para o especialista.

O documento agrupa as questões em “duas ordens de análise”. A primeira trata das recentes reformulações do curso que privilegiam a formação de técnicos e especialistas habilitados para um “fazer”*: orientar, supervisionar, administrar e, mesmo, ministrar conteúdos, no caso de docentes. A segunda, “diametralmente oposta” relata que as Faculdades de Educação

[...] devem se preocupar com a formação do educador – educador formado para um saber pensado, crítico, capaz de refletir sobre as técnicas e modelos educacionais, seus pressupostos e implicações, atento aos fins da educação e às relações concretas entre a escola e a sociedade. [...] Propomos uma formação teórica sólida, que revele as reais vinculações da escola com a sociedade global e os elos concretos que unem nossa teoria e prática educativas às relações de poder. Tal formação teórica possibilitaria uma atitude crítica frente aos resultados da ação da escola, compreendendo a

função sócio-econômica e política do saber, da ciência e da tecnologia (UFG/FE, 1981, p. 105).

A partir da análise a FE/UFG apresenta, no documento, em cinco tópicos, a posição definida pela instituição:

- 1 – Todos os cursos da Universidade deveriam oferecer a opção do bacharelato, a fim de evitar que em certos cursos o aluno seja obrigado a cursar licenciatura, por falta de outra possibilidade de escolha.
- 2 – Receberiam a formação pedagógica, somente aquelas que cursassem a licenciatura, isto é, aqueles que iriam exercer, no sistema educacional, a função de educador. Entende-se por educador aquele que de fato está em contato direto e constante com o aluno, sendo capaz de pensar a realidade educacional existente e estar atento às relações entre escola e sociedade.
- 3 – a formação pedagógica deveria ser reformulada em qualidade e quantidade.
- 4 – O currículo destinado a essa formação pedagógica enfatizaria o domínio de uma sólida formação teórica que permitisse ao educador docente colocar-se frente à realidade e ser capaz de redefinir objetivos, métodos e técnicas, recolocando-os, se necessário, a serviço de novos valores e de novos fins.
- 5 – O curso de Pedagogia deixaria de formar o especialista habilitado em Administração Escolar, Orientação Educacional e supervisão Escolar e outros, recuperando a formação pedagógica a sua função essencial: a formação de educadores docentes, responsáveis diretos pela formação do aluno (UFG/FE, 1981, p. 105-106).

Na proposta encaminhada ao MEC, pela FE/UFG, percebe-se a hegemonia do pensamento que coloca a formação do profissional da pedagogia tendo como eixo a docência e, conseqüentemente, a eliminação das habilitações “técnicas”.

No EDU/UCG, “As Preliminares de uma Proposta de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia”, documento elaborado em junho de 1981 registra:

[...] na base de dessa discussão deve estar toda uma tomada de posição face à idéia de Universidade e face à natureza do educador que se quer formar, não se tratando apenas de inclusão ou exclusão de matérias ou disciplinas, mas de se perguntar basicamente pela própria razão de ser de nossa existência e de nosso trabalho na sociedade: a quem, para que pretendemos formar e como? Estes e outros constituem os problemas que reputamos básicos como preliminares de um projeto de redefinição curricular (UCG/EDU, 1981, p. 107).

O documento revela que as idéias nele contidas são resultados das discussões locais, regionais e nacionais e aponta:

O profissional que o Departamento pretende formar com seu novo currículo, quer no curso de pedagogia, quer atuando com os Departamentos que oferecem as licenciaturas, deverá ser um profissional aberto para a problemática do homem, do social e da história, e com uma visão mais dinâmica e crítica da educação e de seus compromissos no processo de transformação da sociedade em que vive (UCG/EDU, 1981, p. 108-109).

O documento faz também alusão à Igreja Católica:

Assim, a sociedade, como campo concreto de uma prática engajada e comprometida com a história, saltará naturalmente, na formação de nossos alunos, como campo de conhecimento indispensável visto ser nela que se realizarão a justiça e a igualdade de que nos fala a Igreja de Medellín e Puebla (UCG/EDU, 1981, p. 109).

Nessa perspectiva, o documento do EDU/UCG sintetiza a proposta de formação de professores em cinco itens:

- 1 – demonstrar, na prática, elevado nível de consciência crítica face à história e às reais condições de vida de nosso povo;
- 2 – assumir, na prática, compromissos lúcidos com uma educação libertadora;
- 3 – revelar, na prática, uma alta competência profissional, posta a serviço do respeito à pessoa e à justiça social;
- 4 – demonstrar, em suma, na prática, fidelidade aos princípios básicos de uma educação humanística;
- 5 – contribuir, na prática, para elevar o nível qualitativo da educação e do ensino, em geral (UCG/EDU, 1981, p. 109).

As propostas para a reformulação do curso de Pedagogia, neste período, eram também elaboradas individualmente por professores. Em 1979, Ulhôa organizou “Uma Proposta de Redefinição dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas” para debater com seus alunos da FE/UFG. Nela, o autor reconhece a insatisfação generalizada e o conflito no debate: *Enquanto alguns tendem, paradoxalmente, a buscar a mudança para tornar*

mais garantida a conservação, outros de fato tendem a procurá-la com a preocupação efetiva da inovação (ULHÔA, 1981, p. 11).

Para Ulhôa: *A observação mostra que a posição da pedagogia, é, atualmente, em nossa sociedade, bastante incômoda. O pedagogo é um profissional que se sente profundamente frustrado (p. 113).* Na opinião do autor este profissional já está consciente da necessidade de um novo discurso e, assim, ele deverá aprender uma nova linguagem.

A linguagem da nova pedagogia deve ser uma linguagem essencialmente crítica, que se instaure a partir de uma tomada de posição que signifique rejeição da formação pedagógica vigente. Se esta se tem mostrado foco de frustrações, e se tais frustrações, como parece indiscutível, decorrem da absoluta ausência de respostas às expectativas lúcidas da sociedade brasileira hoje, é preciso buscar novos caminhos que ponham o pedagogo em condições de dar tais respostas. Para isto, toda a estrutura e o conteúdo do curso de pedagogia têm que mudar: aquilo que, dentro dos critérios gerais lembrados, se possa considerar como centro de suas deficiências básicas deve ser tocado (ULHÔA, 1981, p. 116).

Ulhôa, em sua proposta, ainda levanta que a partir de uma *reflexão mais radical sobre a problemática do curso de pedagogia poderia perfeitamente justificar a extinção dele* (p. 116). Na nota de rodapé (número quatro) do texto o autor registra:

Numa perspectiva mais radical, *e que me parece mais adequada inclusive, poder-se-ia sugerir a eliminação pura e simples da graduação em pedagogia, nas Faculdades de Educação, e a concentração dos esforços desta na formação dos licenciados.*

Na verdade, é nas licenciaturas que está, de fato, a vocação natural de nossas Faculdades de Educação, pois é através daquelas que se pode formar realmente o educador. Desde que nossas licenciaturas sejam profundamente revistas, creio que elas podem desempenhar, perfeitamente, a função de garantir e legitimar a importância real de nossas Faculdades de Educação.

O espaço e os recursos universitários, *atualmente aplicados na formação de técnicos na graduação pedagógica, poderiam ser socialmente mais bem aproveitados e canalizados, através de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, voltados para áreas nas quais nossa sociedade é de fato carente, como por exemplo as de educação da primeira fase, ou da alfabetização, a da educação de adultos e de excepcionais, e tantas outras* (ULHÔA, 1981, p. 123, grifos meus).

De acordo com a proposta de Ulhôa, eliminar-se-ia o curso de Pedagogia e, a especificidade da formação para as séries iniciais do Ensino Fundamental dar-se-ia a partir de cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento ou cursos de especialização. A proposta do autor não esclarece porque uma área “carente” como a da educação da primeira fase, ou da alfabetização não se constitui como área fundamental para os cursos de formação plena.

Mas o autor reafirma, na nota de rodapé, a sua posição da necessidade de eliminação do curso de Pedagogia:

O termo “pedagogia” perdeu, na atualidade, seu valor semântico, e é necessário dar início, com urgência ao processo de sua revisão, ainda que paulatino. A minha proposta supra de redefinição do curso de pedagogia se coloca nessa charneira e é, portanto, apenas uma preparação para a medida, que me parece inevitável, de eliminação da graduação pedagógica e fortalecimento da formação do **professor-educador**. É nesse esforço que enxergo a alternativa próxima, mais realista e mais fecunda, de nossas Faculdades de Educação (ULHÔA, 1981, p. 123, grifos do autor).

Nos embates e nas propostas apresentadas percebe-se a polêmica em torno da reformulação do curso de Pedagogia em Goiás. É interessante observar que as análises e as perspectivas de reorganização do referido curso se pautam em três aspectos: na manutenção da formação em habilitações técnicas; eliminação das habilitações técnicas e a organização de um curso cujo eixo é a docência; e a eliminação radical do curso de Pedagogia.

As análises e justificativas das propostas dão ênfase às reflexões sobre o tecnicismo na educação e não contemplam a formação específica para a escola da primeira fase do Ensino Fundamental como um espaço com um alto índice de reprovação e de retenção de alunos na primeira série. Isto é reconhecido em alguns debates, mas não é o princípio específico que norteia a reorganização do curso de Pedagogia.

1.5 - O conteúdo do curso de Pedagogia na FE/UFG (1984) e no EDU/UCG (1985)

A partir dos debates locais e nacionais a FE/UFG e o EDU/UCG reorganizaram o curso de Pedagogia na década de 1980. O novo currículo teve como eixo central a docência com a perspectiva de formar profissionais da pedagogia para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério do 2º Grau. A FE/UFG formalizou sua proposta em 1984 e o EDU/UCG formalizou em 1985.

O documento da FE/UFG que fixa o currículo do curso de Pedagogia, Resolução nº 207/84 do CCEP/UFG, data de janeiro de 1984, é composto de doze artigos (MOURA, 1998). Os artigos tratam da configuração do novo profissional pedagogo a ser formado na UFG, da composição do currículo, definindo carga horária para as disciplinas do currículo mínimo, disciplinas complementares; da distribuição das disciplinas e carga horária semanal, de acordo com as séries do respectivo curso: quatro séries para o diurno e cinco séries para o noturno.

Acompanham a Resolução nº 207/84 os Anexos I e II. No Anexo I, a Exposição de Motivos registra os vários encontros regionais e nacionais realizados para discutir a formação do educador, dos quais professores e alunos da FE/UFG participaram. A Exposição faz, ainda, uma reflexão sobre o curso de Pedagogia no Brasil, a partir de 1969, justificando a necessidade de reorganização curricular e explicita uma nova concepção de curso: formar docentes para as séries iniciais da primeira fase do Ensino Fundamental e para as disciplinas pedagógicas do Magistério de segundo grau. No Anexo II estão registradas as ementas das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia.

O documento do EDU/UCG “Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – EDU/UCG” data de fevereiro de 1985. Este é composto por quatro itens. 1 – Justificativa: histórico das Licenciaturas e do curso de Pedagogia no Brasil; 2 – Caracterização geral da sociedade brasileira, da Universidade brasileira, da UCG e do EDU/UCG; 3 – Caracterização do curso de Pedagogia: princípios, objetivos e critérios; 4 – Plano curricular: introdução, áreas de curso, temas geradores, núcleo de disciplinas e pré-requisitos; caracterização geral das disciplinas; metodologia para decodificação das disciplinas: quanto aos dígitos, quanto às áreas que pertencem a matéria; quanto à codificação das disciplinas; grade curricular do curso de Pedagogia; grade curricular das licenciaturas; considerações iniciais; grade das licenciaturas: disciplinas de formação pedagógica.

Acompanham o documento do EDU/UCG os Anexos I, II e III. O Anexo I registra os objetivos, composição e funcionamento do Conselho de Professores e alunos.

O Anexo II apresenta o elenco de disciplinas eletivas com seus respectivos códigos. O Anexo II traz uma tabela de equivalência entre as disciplinas do currículo antigo e do currículo novo.

Uma primeira leitura dos documentos que reorganizam o curso de Pedagogia na FE/UFG e no EDU/UCG revela que ambos têm como ponto aglutinador, a percepção de que a educação, a escola e a prática pedagógica estão inseridas dentro de um contexto social, histórico e cumprem uma função social. Neste sentido, o currículo é compreendido como um dos elementos fundamentais para contribuir no processo de superação das contradições existentes na sociedade.

Na FE/UFG o novo currículo concebe a escola como dimensão do social, ele é

[...] um projeto que surge da vivência, da experiência e do pensar da escola brasileira e para esta mesma escola se volta. À medida em que esta escola emerge concretamente da sociedade brasileira, pensá-la e compreendê-la é necessariamente pensar e compreender a própria sociedade brasileira, em todas as suas dimensões e manifestações, e, portanto, todos os problemas brasileiros (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84, anexo I, 1984, p. 9).

No EDU/UCG o novo currículo *procurou ainda manter a coerência com o Projeto de Universidade, que se volta cada vez mais para a transformação do homem em busca de uma sociedade mais justa e democrática* (UCG/EDU, p. 6).

De acordo com o documento a UCG, diante do quadro histórico, se propõe a ser:

- Aberta à pessoa humana, princípio, fundamento e fim do seu existir; voltada, pois para o homem, a sociedade e o desenvolvimento concreto, sua dignidade e direitos;
- Participante do processo de transformação da atual sociedade global, com lucidez, coragem e realismo;
- Capaz de conhecer e estimular a educação e a cultura populares comprometendo-se cada vez mais com a promoção do homem (UCG/EDU, 1985, p. 6).

Nessa reformulação do curso de Pedagogia em Goiás, o currículo é concebido como histórico, temporal, sendo reconstruído para atender os interesses da maioria da população. Interesses que, neste momento histórico, estavam também voltados para a

construção de uma sociedade democrática. Nessa perspectiva, a Resolução nº 207/84, registra:

Ora, à medida que nos últimos anos a Faculdade de Educação da UFG tem explicitado e aprofundado sempre mais sua opção de trabalho a serviço da criação de uma escola realmente pública e, por conseguinte democrática, não tem mais sentido continuar formando um profissional cuja existência é contrária ao surgimento dessa nova escola (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo I, 1984, p. 6).

O conteúdo das reformulações ocorridas no interior das duas Universidades goianas está centrado nas idéias postas pelo movimento docente. Este apontava a educação como uma prática política, reivindicava a criação de uma escola democrática, criticava o tecnicismo, cuja concepção negava o aspecto político da educação. A preocupação específica com o conteúdo para a formação de um profissional para atuar na escola do Ensino fundamental é explicitada na elaboração curricular.

Para se formar esse novo pedagogo em condições de pensar de pensar e recriar concretamente os cursos técnicos de magistério (antigo curso normal) e a primeira fase do 1º grau (antigo curso primário), tivemos que propor uma radical transformação do atual currículo da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, já existente em nosso curso (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo I, 1984, p. 7).

A nova organização curricular da FE/UFG se preocupa em:

[...] oferecer ao futuro professor também os conteúdos da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, e Estudos Sociais, que ele deve ensinar na primeira fase do 1º grau e no 2º grau para os futuros professores das séries iniciais. Atualmente, os alunos que escolhem a Habilitação “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau” vêem apenas a metodologia dessas disciplinas. Supõe-se que eles já dominam esses conteúdos (elementares), o que em grande parte não é verdade. E então pretende-se ensinar metodologia de um conteúdo que os alunos desconhecem (!) (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo I, 1984, p. 7, grifos no original).

Com essa preocupação de colocar como indissociável a relação teoria prática a Resolução 207/84 estabelece como conteúdo as disciplinas:

- Língua Portuguesa
- Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo
- Alfabetização
- Matemática – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo
- Ciências - 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo
- Estudos Sociais - 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo I, 1984, p. 8).

Os conteúdos das disciplinas, os quais têm relação direta com meu presente estudo, estão assim registrados: Na disciplina Língua Portuguesa a ementa os descreve: *Conceito de correção lingüística. Processos lógicos e relacionais. Classe de palavra. Leitura e redação* (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo I, 1984, p. 8.).

Já a disciplina Língua Portuguesa- 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo deveria seguir a ementa:

Introdução ao estudo dos princípios que subsidiam a aprendizagem do aluno de 1ª fase do 1º grau, em Língua Portuguesa, nos aspectos bio-psico-lingüísticos e sociais. Desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa relativo à 1ª fase do 1º grau nos aspectos: Leitura, (leitura básica, informativa e recreativa), Linguagem oral – audição, Expressão escrita (composição, ortografia e escrita) e Aspectos Gramaticais. Métodos, processo e técnicas. Princípios e métodos de avaliação da aprendizagem em Língua Portuguesa (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo II, 1984, p. 2).

A disciplina Alfabetização tem como conteúdo: *Desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa relativo à Alfabetização. Métodos, processos e técnicas. Princípios e métodos de avaliação da aprendizagem em alfabetização* (UFG/CCEP. Resolução nº 207/84. Anexo II, 1984, p. 2).

No EDU/UCG, a preocupação com os conteúdos a serem ministrados no novo curso de Pedagogia é também motivo de preocupação.

Já prevendo os ajustes pedagógicos foram tomadas providências, especialmente com respeito a preparação de professores com vistas a atuarem no novo curso. . Neste sentido o Departamento de Educação tem

oportunizado a participação de professores nos cursos de Pós-Graduação em Educação que vêm sendo promovidos pelo Departamento de Educação e Vice-Reitoria de Pós-Graduação, a saber:

- Cursos de Especialização em Educação. Áreas de Concentração: Educação Pré-Escolar; Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus – Matemática; Metodologia do Ensino de 1º e 2º Graus – Língua Portuguesa realizado em 1983/2 a 1984//1; Curso de Especialização em Educação. Áreas de Concentração: Alfabetização; Educação Especial; realizado em 1985/1 e 2 (UCG/EDU, 1985, p. 8).

Ao estabelecer os critérios para a elaboração da grade curricular o documento do EDU/UCG registra que o curso de Pedagogia será desenvolvido através de três áreas:

a – Área fundamental: com o propósito de caracterizar aspectos e problemas relevantes da educação brasileira, tendo em vista uma primeira elaboração dos Fundamentos da Educação, onde o aluno inicia, em contato direto com as instituições escolares de diversos níveis, a primeira experiência de integração do seu saber;

b – Área de Formação para o Magistério: caracterizada por um conjunto de conteúdos de ciências da educação, que dê ao educador escolar uma formação adequada para atuar no 1º Grau, séries iniciais, e nos Cursos Técnicos de Magistério;

c – Área de Aprofundamento Específico: caracterizada por um conjunto de conteúdos, instrumentos e recursos que possibilitem ao profissional da educação aprofundar com maior eficiência, linhas de trabalho de modo a dominar em profundidade uma área significativa do campo educacional, a fim de estar em condições de contribuir para o desenvolvimento da Educação.

Constam desta área os seguintes “campos de estudo”:

- Educação pré-escolar;
- Alfabetização (UCG/EDU, 1985, p. 8, grifos no original).

A partir do estabelecimento de critérios para elaboração da grade curricular o EDU/UCG apresenta os conteúdos, dos quais destaco aqueles relacionados especificamente com o domínio do conteúdo e metodologia de ensino da Língua Portuguesa.

A ementa da disciplina Fundamentos de Alfabetização I, da Área de Concentração: Alfabetização, tem como conteúdo:

Abordagens psico-pedagógicas e sócio-políticas da alfabetização: determinantes individuais, sócio-culturais e intra-escolares do desempenho

em leitura e escrita. Leitura e escrita: conceituação, método, técnicas, estágios e preparo psicomotor e psicossocial (UCG/EDU, 1985, p. 70-71).

Ainda na mesma Área de Concentração, a disciplina Fundamentos da Alfabetização II tem como conteúdo:

A prática da alfabetização: o processo ensino aprendizagem na área da leitura e da escrita.

Problemas de aprendizagem na área de leitura e escrita; reeducação pedagógica. Análise crítica da alfabetização de adultos e da criança na escola pública e particular (UCG/EDU, 1985, p. 72).

A grade curricular apresenta como disciplinas eletivas: Psicogênese da Leitura e da Escrita; Literatura infanto-juvenil e Redação oficial e literária. A Literatura infanto-juvenil tem como conteúdo:

Teoria sobre literatura infanto-juvenil. Textos significativos da literatura infanto-juvenil de autores nacionais e ou estrangeiros. O papel desses textos no ensino de Língua portuguesa no 1º e 2º Graus (UCG/EDU, 1985, p. 76).

Em Técnicas de Redação Oficial e Literária, está previsto: *Técnicas de redação oficial e de redação literária* (UCG/EDU. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, 1985, p. 76).

A leitura dos conteúdos específicos, anteriormente relacionados, chama a atenção para com os debates sobre o tecnicismo e a formação de um profissional docente. Enquanto as justificativas para a reformulação do curso se pautam em uma concepção política da educação, da não neutralidade, da superação da técnica no trabalho escolar, os conteúdos expressos, em Língua Portuguesa e Alfabetização ainda são compostos de aspectos técnicos, inclusive se sobrepondo à formação crítica.

Este aspecto revela que a organização curricular é, também, permeada de contradições internas, nas instituições formadoras, traduzindo diferentes interesses de grupos de professores. Na elaboração das ementas das disciplinas, os grupos de professores, reunidos por área, definiram os conteúdos de ensino de acordo com as suas

concepções de educação, concepções de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa. Neste sentido, o conteúdo político posto na justificativa da reformulação do curso, contrasta com os conteúdos expressos em algumas disciplinas que compõem o novo currículo. Esta afirmação pode ser constatada nas ementas da Resolução 207/84 acima elencadas. Essa constatação me leva a observar que o currículo, enquanto uma construção social é resultado de decisões negociadas e não de uma construção consensual. Neste sentido, enquanto parte integrante do currículo, as disciplinas têm suas particularidades e estão sujeitas às contingências de sua elaboração: momento histórico, corpo docente, produção do conhecimento na área.

Assim, considero importante destacar, no próximo item, os planos de curso das disciplinas especificamente relacionadas com o conteúdo de formação da docente alfabetizadora; Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia e Alfabetização.

1.6 – Os planos de curso e os conteúdos específicos para a formação da docente alfabetizadora: FE/UFG, década de 1980, e EDU/UCG início da década de 1990

A reflexão sobre os conteúdos específicos para a formação da docente alfabetizadora, também esteve presente nos debates sobre a reformulação do curso de Pedagogia. Em 1981, Klein ao realizar “teste de correspondência entre modelos pedagógicos”, correspondência entre o modelo de ensino UFG e UCG e o modelo de ensino do fazer pedagógico das escolas de 1º Grau em Goiânia, revela:

Analisando-se o nível de competência dos egressos que participam desta experiência, percebe-se que os currículos das agências formadoras encontram-se defasados da realidade sala-de-aula. Ressente-se, nesse tipo de formação, de situações de treinamento que ofereçam experiências concretas sobre o ensino da língua materna; que possibilitem aos professores a compreensão dos conceitos básicos sobre o conceito da língua, a fim de que eles, com base neste conceito, possam realizar um processo ensino-aprendizagem significativo, integrador e transferível a novos contextos (KLEIN, 1981, p. 51).

Para a pesquisadora, as agências formadoras deveriam oportunizar aos futuros profissionais um currículo que propiciasse:

[...] condições para receber um preparo eficiente em várias “habilidades técnicas” específicas para a alfabetização, o que iria exigir um suporte teórico em: português, lingüística, psicolingüística, e antropologia social, visando a um desempenho satisfatório para garantir o sucesso do aluno (KLEIN, 1981, p. 52, grifos da autora).

A autora chama atenção, ainda, para os treinamentos específicos de alfabetizadores em regência de classe. Segundo ela, estes treinamentos serão úteis, se os egressos tiverem base teórica suficiente para uma atuação “que supere a ação casuística”.

As observações da autora reforçam a minha preocupação em registrar os planos de curso da área específica de Português: metodologia e conteúdo e Alfabetização das instituições formadoras: EDU/UCG e FE/UFG.

Na descrição dos referidos planos de curso, faço opção, por relatar, em detalhes, apenas aqueles que estão relacionados com conteúdos específicos para a formação da docente alfabetizadora, ou seja, as disciplinas constituídas pelos conteúdos de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia e Alfabetização. Descrevo e não analiso, pois considero que a análise demanda a proposição de um trabalho de pesquisa específico, devido a sua complexidade e amplitude. Concebo ser fundamental essa descrição, ela possibilita apontar detalhes que complementam as outras informações da organização curricular do curso de Pedagogia no que tange à formação da docente alfabetizadora na década de 1980 e início da década de 1990.

Da FE/UFG registro os documentos da década de 1980: Língua Portuguesa (1986-1987; 1988-1989); Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia (1986, 1988, 1989); Alfabetização (1986). Registro que os planos de curso de anos anteriores, da mesma década, aqui não contemplados, não constam dos arquivos da instituição.

Do EDU/UCG registro os documentos, do início da década de 1990, por estes constarem da grade curricular do curso de Pedagogia freqüentado pela egressa, sujeito da minha pesquisa. São eles: Alfabetização I (1991); Alfabetização II (1992); Cultura, Linguagem e Alfabetização (1992); Alfabetização III (1992); Estágio III – Alfabetização (1992).

1.6.1 – Os conteúdos dos planos de curso da FE/UFG

No plano de curso da disciplina Alfabetização, ano 1986, da FE/UFG, há o nome de duas professoras responsáveis por sua organização e efetivação. Com uma carga horária de 64 horas/aula, o plano está dividido em cinco itens: I – Objetivos; II- Conteúdos; III – Procedimentos didáticos; IV – Avaliação; V – Bibliografia.

O plano traça como objetivos:

- Conhecer os princípios que interferem na aprendizagem da alfabetização;
- conhecer os estágios da aprendizagem da leitura, analisando as características e importância de cada um;
- analisar métodos de alfabetização relacionando as suas características teóricas e metodológicas; conhecer instrumentos e recursos que auxiliam o processo de alfabetização (UFG/FE, 1986).

O conteúdo é composto por três itens: 1- Aprendizagem; 2 – Estágios da aprendizagem de leitura; 3 – Métodos e processos de ensino de leitura.

Em seu conteúdo previsto o plano indica a influência da psicologia e da lingüística. O conteúdo sobre a Aprendizagem inclui conceito, princípios e aspectos bio-psíquico-lingüístico e sociais. No item Estágios da aprendizagem de leitura estão registrados seis subitens que demonstram a perspectiva psicológica do conteúdo alfabetização:

- 2.1. estágio de preparação
- 2.2. estágio inicial
- 2.3. estágio de desenvolvimento
- 2.4. estágio de desenvolvimento gradual
- 2.5. estágio de interesses e habilidades
- 2.6. estágio de aperfeiçoamento (UFG/FE, 1986).

Os métodos e processos de ensino de leitura incluem os subitens: método sintético: alfabético, fônico e silábico; método analítico: palavração, sentencição e contos.

A bibliografia é composta por doze obras, entre elas, apenas quatro foram editadas na década de 1980: O que é Método Paulo Freire (BRANDÃO, Carlos R. 1982); O Processo de Alfabetização e um Modelo em Tentativa (SANT´ ANNA, Flavia Mara. (1980); O Correio da UNESCO, (Fundação Gatúlio Vargas. 1983); Pedagogia

Radical: subsídios (GIROUX, Henry. 1983). As demais obras datam das décadas de 1960 e 1970.

O plano de ensino de Língua Portuguesa dos anos 1986-1987 foi organizado para a turma do primeiro ano do curso com uma carga horária anual de cento e vinte e oito horas. Ele tem, na sua estrutura, apenas conteúdo e bibliografia. Como conteúdo: conceitos de correção na expressão lingüística; revisão gramatical; a composição escrita; análise do texto leitura e redação. Conforme informa o plano, a disciplina foi trabalhada por uma professora especialista da área de Língua Portuguesa, ou seja, ela pertencia ao quadro do Instituto de Ciência Humanas e Letras da UFG (ICHL/UFG).

De acordo com os itens indicados, as futuras docentes deveriam dominar os conceitos de variantes lingüísticas, compreenderem regência nominal e verbal, identificar e elaborar diferentes tipos de textos como: descrição, narração e dissertação e realizar análise de textos. Na bibliografia, entre as sete obras relacionadas, constam três títulos sobre o ensino da gramática: Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, Evanildo. 1967); Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA, Celso. 1978); Gramática Normativa da Língua Portuguesa (LIMA, Carlos Henrique Rocha. 1972).

As outras obras têm com título: Linguagem Básica e Leitura Sistemática (BRITO, Manoel Bueno. 1984); Bases para Análise Lingüística (DUBOIS, Françoise *et al.* s/d.); Comunicação em Prosa Moderna (GARCIA, Othon M. 1969); Técnicas de Redação (SOARES, Magda B. e CAMPOS, Edson. 1979).

É interessante observar, a partir dos conteúdos e bibliografia propostos, o rigor com o domínio da norma da língua padrão. Observo, também, que a maioria das obras, registradas na bibliografia, são de décadas anteriores a década de 1980.

No plano de curso dos anos de 1988-1989, da mesma disciplina, consta os nomes de dois professores também do ICHL. O plano possui três itens: I – Objetivos; II – Conteúdo do Programa; III – Bibliografia Básica.

Essa estrutura dá outra característica ao plano de curso se comparado com o anterior. Neste, último, no item “Conteúdo do Programa” está registrado: O que é leitura; a estrutura textual; o que é redação. Dos subitens constam: relação leitura e conhecimento – os diferentes níveis de interpretação; das finalidades da leitura – a aquisição de recursos expressivos - a revisão crítica da linguagem.

Há uma preocupação em levar o aluno a compreender as normas da língua padrão: *Aprimorar o seu conhecimento a respeito das estruturas gramaticais básicas da Língua Portuguesa*, mas ao mesmo tempo, também perceber a linguagem como uma

construção humana: *Desenvolver no aluno a capacidade de compreensão e produção de textos escritos, levando-o a perceber criticamente a linguagem em sua relação com o homem e com o mundo.*

Na bibliografia básica estão registradas oito obras, entre elas duas gramáticas: Nova Gramática do Português contemporâneo (CUNHA, Celso. s/d.); Gramática em 44 Lições (SAVIOLI, Francisco Platão s/d.). As demais obras têm como título: Linguagem Básica e Leitura Sistemática (BRITO, Manoel Bueno. 1984); A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam (FREIRE, Paulo. 1983); Comunicação em Prosa Moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar (GARCIA, Othon M. 1972); Como Aprendi a Escrever (GORKI, Máximo. 1984); Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor (ZILBERMAM. Regina (org.). 1982); O que é Leitura (MARTINS, Maria Helena. 1982).

Os títulos das obras e seus autores demonstram uma preocupação dos professores em formar docentes alfabetizadoras com capacidade de domínio da norma padrão da Língua Portuguesa e de uma compreensão política do ato de ler conforme ilustra dois autores registrados na bibliografia: *A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto* (FREIRE, Paulo. 1983, p. 12); *Se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural* (MARTINS, Maria Helena. 2007, p. 22).

O plano de curso de Língua Portuguesa: Metodologia e Conteúdo, com uma carga horária de 128 horas/aula e com data de 1986, foi organizado por professora da FE/UFG e contém cinco itens: I – Objetivos; II – Conteúdos; III – Procedimentos didáticos; IV – Avaliação; V – Bibliografia.

No item conteúdo estão registrados os itens: 1 – Linguagem – oral – audição; 2- Leitura; 3 – Escrita; 4 – Ortografia; 5 – Composição; 6 – Gramática.

No item objetivos está registrado: Conhecer os aspectos interferem na aprendizagem da leitura; Analisar os aspectos de desenvolvimento da Linguagem na primeira fase do 1º Grau; Criar estratégias para o desenvolvimento da cada aspecto da Linguagem na escola de 1º Grau (1ª fase).

No item bibliografia estão registradas seis obras: Iniciação à Leitura (ARAÚJO, Maria Ivonne Atalécio de. 1985); Leitura na 1ª Série (BACHA, Magda Lisboa. 1969); O Processo de alfabetização e um Modelo em Tentativa. (SANT'ANNA, Flávia Mara.

1980); Diagnóstico de Dificuldades na Aprendizagem da Leitura (MEC-INEP-CBPE. 1973); Leitura na Escola Primária (SILVEIRA, Juracy. 1960); Linguagem e Escola (SOARES, Magda. 1986).

Em 1988, o plano de curso da disciplina Língua Portuguesa (Conteúdo e Metodologia) tem a mesma organização de itens mantendo em sua bibliografia os mesmos autores trabalhados em 1986, acrescentando as obras: O ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial de Escolarização (ABUD, Maria José Milharezzi. 1987); O Texto na Sala de aula: leitura e produção (GERALDI, João Wanderley. 1984); Redação escolar: e as crianças eram difíceis (FRANCHI, Eglê. 1984); A Importância do Ato de Ler (FREIRE, Paulo. 1983); Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo (LUCKESI, Cipriano Carlos. 1984); Leitura em Crise na Escola (ZILBERMAN, Regina. 1982).

Observo que no plano anterior, 1986, há o registro de uma só professora. No plano de 1988 há o nome da mesma professora e a inclusão do nome de outro professor. No ano de 1989, ao organizar o plano da mesma disciplina, acima referida, outra professora demonstra diferentes preocupações. Primeiro, ela denomina o plano de Programa. Segundo, ela constrói um texto objetivando o trabalho com o Curso de Língua Portuguesa:

O Curso de Língua Portuguesa (Conteúdo e Metodologia), neste ano, terá como objetivo principal, iniciar reflexões e discussões para uma Proposta do Ensino de Língua Portuguesa para a 1ª fase do 1º grau, a partir da revisão crítica da escola na sociedade brasileira, do trabalho do professor de português e da metodologia de ensino (UFG/FE, 1989).

Segundo indica, o programa teria duas práticas simultâneas:

1ª) Um trabalho prático de leitura, Produção Escrita e Análise Linguística, com o objetivo de, em primeiro lugar, aproximar a aluno do livro, da literatura contemporânea adulta e infanto-juvenil, uma vez que a sua experiência enquanto leitor e o seu amadurecimento na prática de leitura são fundamentais para o trabalho de leitura junto a seus alunos. Em segundo lugar, incentivar a sua produção escrita, a sua relação com as palavras e “demonstrar” a possibilidade real de se trabalhar na escola, intensamente, com a produção de textos. Em terceiro lugar, desenvolver e ensinar alguns procedimentos de análise lingüística, possíveis de serem utilizados, junto aos alunos do 1º grau.

2ª) Uma prática teórica de leitura e de discussão de textos que tragam a fundamentação do trabalho com linguagem centrada na interlocução, na leitura e na escrita (UFG/FE, 1989, grifos no original).

O Programa foi organizado em sete unidades temáticas: I- O professor de leitura como leitor; II – Da Língua e do Ensino da Língua; III – Leitura; IV – Aquisição da Escrita; V – O Ensino da Gramática; VI – Literatura Infantil; VII – O Livro Didático.

Da bibliografia constam dezenove obras incluindo quatro indicações de revistas que trabalham o tema de leitura e escrita. Destaco as obras que não fizeram parte dos planos já descritos: Marxismo e Filosofia da Linguagem (BAKTIN, Michail. 1988); A Literatura na Escola (ZILBERMAN, Regina. 1984); A Leitura e o Ensino da Literatura (ZILBERMAN, Regina. 1988); A Criança na Fase Inicial da escrita (SMOLKA, Ana Luiza B. 1988); A Concepção da Escrita pela Criança (KATO, Mary (org.). 1988); Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO, Emília *et al.* 1986); Linguagem Escrita e Poder (GNERRE. 1985).

1.6.2 - Os conteúdos dos planos de curso do EDU/UCG

No plano de disciplina do EDU/UCG, Português I, é composto pelos itens: Ementa, conteúdo Programático, e Bibliografia. Tem-se como conteúdo: Texto, Redação e Suporte Gramatical.

No plano de Língua Portuguesa tem-se os mesmo itens do plano anterior com os conteúdos: Sistema lingüístico, O estrato fonológico, O Estado morfológico, e o Estrato Sintático.

O plano de disciplina Alfabetização I é composto pelos itens: Ementa; Objetivo; Conteúdo Programático e Bibliografia. A ementa registra: *Estudos introdutórios da alfabetização infantil em sentido mais amplo: concepções históricas clássicas* (UCG/EDU, 1991).

O Conteúdo Programático é composto por três itens: 1 - A idéia de infância: Evolução histórica do sentimento de infância; A concepção de homem, infância e sociedade que orienta os sistemas pedagógicos; 2 - A criança e a escola como instituição: Aspectos históricos; A inserção social da criança na família, na escola e na

sociedade; 3 - Os teóricos da educação: Significado da alfabetização; Visão tradicional: seus pressupostos teóricos, metodológicos, ideológicos e formação profissional; Visão escolanovista: pressupostos teóricos, metodológicos, ideológicos e formação profissional.

A bibliografia é composta por seis obras: História Social da Criança e da Família (ARIÉS, Philippe 1979); A Mistificação Pedagógica (CHARLOT, Bernard. 1979); O que é Criança (DAMAZIO, Reinaldo L. 1988); Educação Pré-escolar: fundamentos e didática (NICOLAU, M. L. 1985); Provação cultural e educação pré-primária (PATTO, Maria Helena Souza. 1973); Pré-escola: em busca de suas funções (SOUZA, Solange Gobins. 1984).

O plano da disciplina Alfabetização II, possui quatro itens: Ementa; Objetivos; Conteúdo Programático e Bibliografia. A Ementa resume o conteúdo a ser trabalhado: *Fundamentos históricos e metodológicos, elementos de fonética e fonologia aplicados ao processo de aquisição da leitura e escrita e estudo da corporalidade infantil.* Transcrevo, na íntegra, os objetivos do plano, para facilitar a compreensão da proposta de curso:

- Fornecer elementos teórico-metodológicos que possibilitem uma análise dos pressupostos sobre os quais se baseiam os processos psicomotores, os métodos e procedimentos utilizados na pré-escola e nas séries iniciais sob a perspectiva político sócio-cultural e sócio-psicolinguística.
- Historiar os métodos de ensino da leitura e escrita: seus pressupostos, análise crítica, vantagens e desvantagens.
- Estabelecer relações entre linguagem e consciência – alfabetização e cidadania.
- Perceber as relações entre as manifestações simbólicas (linguagem, imitação, deferida, desenho), a estruturação sintática e semântica e o jogo simbólico manifesto nas diversas formas de expressão criativa infantil (teatro – desenho – mímica – expressão corporal – literatura – produção de textos – artes plásticas) (UCG/EDU, 1992).

No Conteúdo Programático está registrado:

- A importância do estudo da corporalidade infantil na pré-escola e nas séries iniciais
- A questão do corpo.
- A contribuição da psicomotricidade: etapas do desenvolvimento psicomotor no pré-escolar e no aluno do 1º grau.
- Métodos e processos de ensino da leitura e escrita.

- O histórico da alfabetização.
- Os processos sintéticos, analíticos e mistos.
- As antigas e novas concepções de alfabetização.
- A questão da cartilha e do livro-texto.
- Alfabetização e cidadania.
- Linguagem e consciência.
- O jogo simbólico (UCG/EDU, 1992).

Da bibliografia constam títulos como *Alfabetização e Linguagem* (CAGLIARI, L. C. 1988); *Reflexões sobre Alfabetização* (FERREIRO, Emília. 1988); *A Paixão de Conhecer o Mundo* (FREIRE, Madalena. 1990); *Guia Teórico do Alfabetizador* (LEMLE, M. 1990); *O Símbolo e o Brinquedo* (OLIVEIRA, V. B. 1992); *Oficina da Palavra* (RICHER, R. *et al* 1988); *Os Diversos Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita* (RIZZO, Gilda M. S. 1977); *Gramática da Fantasia* (RODARI, G. 1989); *A criança na Fase Inicial da Escrita* (SMOLKA, A. L. B. 1988); *Suportes Lingüísticos para a Alfabetização* (TASCA, M. *et al* 1990); *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, L. S. 1987).

Na disciplina *Alfabetização III* repete-se a estrutura dos itens dos planos anteriores. A Ementa resume o conteúdo: *O desenvolvimento e a sistematização da leitura e escrita nas novas concepções de alfabetização* (UCG/EDU, 1992).

Os Objetivos determinam:

- Fornecer elementos teóricos e metodológicos que possibilitem uma análise dos pressupostos em que se baseiam as novas concepções sobre a aquisição da leitura e escrita, permitindo uma abordagem sócio-cultural, política e psicolinguística.
- Refletir e analisar o papel da linguagem na formação da consciência.
- Explicar o papel da alfabetização na constituição da cidadania.
- Apresentar e discutir as várias abordagens sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita e as conseqüências delas advindas.
- Estabelecer relações entre as diversas formas de Expressão da criatividade infantil (desenho, teatro, modelagem, música) e sua manifestação no processo de construção da linguagem (UCG/EDU, 1992).

O Conteúdo Programático:

- Conceituando alfabetização.
- A história da escrita e o ato de escrever.

- A concepção da escrita pelo aluno: algumas abordagens.
- A alfabetização como processo discursivo.
- Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social?
- Educação e linguagem (UCG/EDU, 1992).

Na bibliografia são repetidas obras de autores listados na disciplina Alfabetização II, tal como Cagliari, Bakthin, Ferreiro, Lemle, Oliveira e Smolka. São introduzidas as obras: *Leitura e Alfabetização* (BRAGGIO, Sílvia L. B. 1992); *O Desenvolvimento da Escrita na Criança* (LURIA, A. R. 1988).

Na disciplina Estágio III – Alfabetização a Ementa tem como conteúdo: *Aprofundamento da alfabetização, com análise crítica da alfabetização de crianças e adultos, culminando na elaboração de uma proposta didático-pedagógica de alfabetização* (UCG/EDU, 1992).

Os Objetivos da disciplina:

- Consolidar o processo de formação do aluno/educador pela prática pedagógica do estágio III.
- Propiciar a compreensão do ato de alfabetizar nas dimensões político-pedagógicas.
- Elaborar instrumentos teóricos/metodológicos, adequados ao processo de alfabetização da escola-campo.
- Vincular a alfabetização à experiência de vida do aluno numa perspectiva sócio-lingüística (UCG/EDU, 1992).

O Conteúdo Programático:

- Contextualização do caráter político da alfabetização na situação específica do campo de estágio.
- Estrutura administrativo-escolar.
- Projeto político pedagógico.
- Condições de trabalho e ensino.
- Aprofundamento teórico e prático das questões de alfabetização suscitadas pela prática pedagógica de cada campo de estágio.
- Sistematização do trabalho desenvolvido no estágio e elaboração de uma proposta didático-pedagógica de alfabetização, adequada à escola-campo (UCG/EDU, 1992).

Da bibliografia constam as obras: Alfabetização de Adultos (CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR. 1985); Alfabetização: nova alternativa didática, outras questões, outras histórias (BOAS, Heloísa Vilas. 1988); Ler, Escrever, Contar: construção de cartilhas para alfabetização de adultos (HARA, Regina. 1990); Alfabetização de Adultos: ainda um desafio (HARA, Regina. 1990); Metodologia da Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos (HADDAD, S. *et al* 1992); Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobraal (JANNUZZI, Gilberta M. 1979).

O currículo do EDU/UCG ainda conta com a disciplina Cultura e Linguagem e Alfabetização. Nela a ementa registra: *Concepções e conceitos de cultura, determinantes sócio-culturais da linguagem oral e escrita, evidenciando as teorias explicativas das dificuldades de aprendizagem geradas pelas condicionantes sócio-culturais* (UCG/EDU, 1992).

Os Objetivos indicam:

- Problematizar o ensino da linguagem na escola.
- Discutir as relações entre cultura, linguagem, estruturação social em diferentes perspectivas teóricas da lingüística, abrangendo, inclusive, discussões sobre as perspectivas psicológicas, antropológicas, filosófica, sócio-política.
- Situar filosófica e historicamente a sociopsicolinguística.
- Estabelecer as relações entre linguagem, ideologia e consciência.
- Introduzir a discussão sobre as possíveis implicações da abordagem sociopsicolinguística na alfabetização de crianças das classes populares (UCG/EDU, 1992).

O Conteúdo da disciplina:

- Cultura linguagem e educação.
- Cultura, trabalho e educação: relações dialéticas homem-meio; noções sobre cultura, trabalho e ideologia; o papel da educação numa sociedade de classe.
- Ensino e fracasso escolar: teorias explicativas, teorias da privação e/ou deficiência lingüística, da diferença, educação compensatória.
- Construção, aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
- Interação verbal e consciência: signo e ideologia; a palavra como signo ideológico; significado e sentido da palavra (funções comunicativa, organizativa, planejadora e reguladora da palavra).
- Construção e/ou apropriação do mecanismo da linguagem escrita pela criança: a natureza do ensino numa perspectiva sociointeracionista; desenvolvimento da linguagem escrita (UCG/EDU, 1992).

Na bibliografia há o registro de seis obras: Cultura, Trabalho e Educação (ARANHA, Maria Lúcia de. 1989); Ideologia da Infância (MAZZOTI, Tarso B. 1978); O Fracasso Escolar no Contexto da Marginalidade – teoria da deficiência cultural e a educação compensatória (BARBOSA, Ivone Garcia. 1992); A Pré-História da Linguagem Escrita na Perspectiva de Vygotsky e Luria (BARBOSA, Ivone Garcia. 1992); Marxismo e Filosofia da Linguagem (BAKTHIN, Michael. 1990); A Prática discursiva na Sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise (SMOLKA, Ana Luiza B. 1991).

A exposição dos diferentes planos de disciplinas me conduz a acreditar na preocupação das instituições formadoras, FE/UFG e EDU/UCG, em habilitar a profissional da pedagogia para o exercício da prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O rigor com o conteúdo para que a docente domine a estrutura da Língua Portuguesa, o conteúdo da alfabetização e os seus diferentes métodos de ensino, a compreensão da alfabetização como uma prática cultural e política. Os planos também mostram preocupação com a atualização dos debates sobre o conteúdo da alfabetização/letramento.

Especificamente, no EDU/UCG, percebo a centralização dos conteúdos específicos na alfabetização oportunizando às egressas dominar os diferentes métodos de alfabetização e as fundamentações teóricas que os sustentam; a análise das cartilhas e dos textos, análises fundamentais que propiciam, à docente, a compreensão da produção do conhecimento e a apropriação deste pelos autores de livros didáticos; a leitura de autores como Bakthin, Braggio, Freire e Vygotsky que enriquecem a formação das egressas ao refletirem sobre filosofia e linguagem, sobre as diferentes concepções de leitura e alfabetização, a percepção do ensino da leitura e da escrita como ato político e o processo de desenvolvimento da criança na perspectiva do pensamento e linguagem.

CAPÍTULO II

PESQUISANDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E O CURSO DE PEDAGOGIA

A pregação que frutifica, a pregação que aproveita, não é aquela que dá gosto ao ouvinte, é aquela que lhe dá pena. Quando o ouvinte a cada palavra do pregador treme; quando cada palavra do pregador é um torcedor para o coração do ouvinte; quando o ouvinte vai do sermão para casa confuso e atônito, sem saber parte de si, então é a pregação qual convém, então se pode esperar que faça fruto: *Et fructum afferunt in patientia* (Antônio Vieira).

Os dizeres de Vieira remetem-me à reflexão sobre a educação, em qualquer espaço que esta aconteça. Nela, qualquer que seja o ouvinte, o fiel de uma igreja ou o aluno de uma sala de aula do Ensino Fundamental a atuação do “pregador” só fará sentido se propiciar a reflexão e a mudança. Neste sentido, acredito que, no exercício da docência, é fundamental compreender o significado da prática docente, pois ela explicita que na relação entre os sujeitos, educador e educando, não há lugar para a passividade, não há lugar para a neutralidade.

Nesta perspectiva, realizo este capítulo, refletindo sobre conteúdos fundamentais na compreensão do meu objeto de pesquisa. Dividido o capítulo em cinco itens. Trato, no primeiro, das pesquisas realizadas sobre o tema formação de pedagogos(as) e alfabetização/letramento, no Brasil. No segundo, reflito sobre as pesquisas por mim realizadas no campo da educação. No terceiro, busco a conceituação de prática pedagógica, alfabetização e letramento. No quarto item, exponho os diferentes métodos de alfabetização e, no quinto item, reflito sobre a concepção de currículo.

2.1 – O que dizem as pesquisas, no Brasil, sobre a formação do(a) pedagogo(a) e a prática de ensino da leitura e da escrita

Ao indagar sobre a formação do(a) pedagogo(a), no EDU/UCG/Go e na FE/UFG, e as práticas de alfabetização de seus (as) egressos (as), um dos meus primeiros desafios foi aprofundar na compreensão de como os pesquisadores brasileiros discutem o referido tema. Para isso, além da revisão de literatura em livros e periódicos, realizei uma busca, através da *web* em diferentes revistas que publicam trabalhos específicos sobre educação; também acessei o portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que propicia o contato com pesquisas em dissertações e teses realizadas nas últimas décadas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Os 218 artigos da Revista Educação Brasileira, publicada pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), explorados por mim, apontam preocupações específicas com leitura e escrita dos professores, análise de letramento na sala de aula do Ensino Fundamental e formação de professores. Nas publicações da revista Educação & Sociedade: revista de ciência da educação, elaborada pelo CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), nos números publicados de 1998 até a presente data, observei que os artigos analisam também aspectos específicos como a formação de professores, o trabalho do professor e a escrita do profissional docente.

No acesso ao portal de periódicos da CAPES foram lidos 218 títulos/resumos de pesquisas e artigos que tratam do tema formação de professores. Conforme os dados já mencionados, os estudos não se referem particularmente às práticas de ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental e os desafios da formação do (a) profissional pedagogo(a).

Ressalto que esses dados, colhidos através da *web*, instrumento relevante que propicia aos pesquisadores a atualização sobre a produção da pesquisa no campo da educação, me proporcionaram maior segurança frente ao desafio posto para este trabalho, pois esta busca revelou a ausência de investigações que tratam fundamentalmente da prática da leitura e da escrita de egressos (as) do curso de Pedagogia em escolas do Ensino Fundamental.

Na revisão da literatura, pertinente ao presente tema, destaco algumas pesquisas que considero importante para o problema, sobre o qual estou refletindo, pois essas me ajudam justificar minhas preocupações em desvelar a relação formação do(a) pedagogo(a) e a prática de ensino da leitura e da escrita. Registro aqui aquelas que foram elaboradas, na década de 1990, e anos 2000, na perspectiva de que esses

trabalhos tenham alcançado egressos formados em cursos cujo currículo tenha sido construído em uma perspectiva crítica.

Marly André (2006) realizou uma pesquisa na qual levantou temas sobre formação de professores presentes em teses e dissertações na década de 1990 e 2000. Ela se apropriou dos resumos, dos referidos trabalhos, que estão no portal da CAPES. Uma constatação interessante: a investigação revelou que nos anos de 1990 o foco das pesquisas estava na formação inicial dos professores (76% das pesquisas). Já nos anos 2000 a temática priorizada foi a da identidade e profissionalidade docente (41% das pesquisas). Neste período, segundo os dados da pesquisa, diminui o interesse dos pesquisadores sobre a formação inicial de 75% passa para 22%.

A autora cita, ainda, temas que foram “esquecidos” nos trabalhos deste período. Na década de 1990 o tema silenciado foi a formação do professor para atuar nos movimentos sociais, na educação de jovens e adultos, na educação indígena e a diversidade cultural. Em 2000, segundo a autora, o quadro não mudou significativamente, pouquíssimos trabalhos abordaram esses temas. De acordo com André, a formação do professor para o ensino superior também não se constitui, ainda, um enfoque privilegiado nas pesquisas nos anos por ela analisados.

Registro uma das afirmações da autora que considero relevante para o meu trabalho:

As pesquisas que tratam de conteúdos pedagógicos nos cursos de formação inicial de professores, tanto em 1992 como em 2002, enfatizam disciplinas como a prática de ensino, a didática, as metodologias específicas, sem estabelecer relação direta com o ensino básico. Enfatizam as metodologias das disciplinas dos cursos que formam o docente sem articulá-las com a prática docente do ensino básico (ANDRÉ, 2006, p. 610).

Este trabalho de André reforça meu desejo de superar a lacuna por ela apontada e tentar realizar um estudo que promova a articulação entre a formação em nível superior e a prática de ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de egressos(as) do curso de Pedagogia.

Ainda sobre a formação de professores, em nível superior, minhas buscas revelaram que alguns pesquisadores defendem conteúdos considerados fundamentais nos currículos dos cursos de licenciatura. Em seu texto, Formação de Professoras

Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva, Garcia (1998), registra que a professora formada na perspectiva da pesquisa,

A cada sucesso ou fracasso ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que encontra em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalingüísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. Pesquisa em ação e que visa à ação – pesquisa-ação no melhor sentido (GARCIA, 1998, p. 21).

Saliento que, meu trabalho sobre os currículos escritos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (1984) e do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (1985) revelou que essas instituições organizaram currículos que já apontavam no sentido de formar o professor pesquisador. Na FE/UFG, a ementa da disciplina Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, tem como conteúdo:

Elaboração e execução de projetos de atividades de docência junto à Escola de 1º grau (1ª fase), nas áreas de Língua Portuguesa e Alfabetização. Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Artes e Recreação, a partir da realidade da escola. Elaboração de propostas a serem executadas pela escola (UFG/CCEP, 1984, p. 4).

No EDU/UCG, a Disciplina Estágio Supervisionado V também prevê, na sua ementa, conteúdo relacionado à pesquisa: *Elaboração de monografia baseada na experiência da escola-campo, a qual será a partir da escolha de um tema que orientará todo o trabalho prático-teórico-prático* (UCG/EDU, 1985, p. 72).

A análise dos currículos e dos planos de curso, das duas instituições formadoras, me levou a questionar: a inclusão desses conteúdos, ou seja, da pesquisa, nos currículos do curso de Pedagogia garante aos alunos, egressos do EDU/UCG e da FE/UFG, a partir do início da década de 1980, uma prática que supere a ênfase na repetição, na memorização das letras do alfabeto e das sílabas no ensino da leitura e da escrita nas

escolas dos anos iniciais? Essa é uma das questões presentes na minha experiência de professora, formadora, e que moveram a construção deste trabalho.

Kleiman e Sgnorini (2001), ao pesquisarem as práticas de professoras, alfabetizadoras de jovens e adultos reconhecem que,

A alternativa – o ensino formal a partir da letra e da sílaba – é ainda a realidade para a grande maioria dos alfabetizadores, porque continuam não sendo preparados para ensinar aos grupos de culturas e de tradições eminentemente orais a leitura e a escrita. Devido à sua formação acrítica em cursos sem leitura e sem escrita, esses alfabetizadores não conseguem evitar a frustração e o fracasso do cotidiano da aula; eles poderão até alfabetizar, mas, certamente, não formarão sujeitos letrados que utilizem a escrita para o seu desenvolvimento e o do seu grupo social (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001, p. 208).

Essa crítica à formação de professores alfabetizadores, realizada pelas autoras, me chama atenção e, apesar da pesquisa não revelar o nível de formação dos sujeitos pesquisados, ela pode ser interpretada como uma avaliação dos cursos de Pedagogia que se responsabilizam pela habilitação dos futuros profissionais das escolas do Ensino Fundamental.

Sobre o tema leitura e escrita dos alfabetizadores, Guedes-Pinto em sua pesquisa *Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*, conclui que grande parte das leituras realizadas pelas profissionais pesquisadas não fazem parte do quadro de *leituras autorizadas e legitimadas pelo discurso didático-escolar, que circula e predomina na escola, nos cursos de formação e na sociedade em geral* (GUEDES-PINTO, 2002, pp. 242-243).

Ela ainda conclui: *ficam evidenciados, através dos discursos das professoras, os conflitos, os movimentos de resistências e rupturas aos modelos impostos na dinâmica escolar, que no nosso caso se referem aos modelos impostos da leitura legítima* (GUEDES-PINTO, 2002, pp. 242-243).

Nessa perspectiva a autora afirma:

A existência e a assunção por parte dos cursos de formação (em qualquer nível de ensino) de uma hierarquia de valor e de qualidade entre os textos literários, implicam o restabelecimento de poder de maneira a desqualificar certos gestos, tal como Fraisse *et alii* (1997) pontuam. Isto implica também

a classificação e categorização das práticas de leitura em níveis diferentes de validade, legitimando algumas e desqualificando outras (GUEDES-PINTO, 2002, p. 244).

Essa compreensão de formação da autora revela a complexidade e o embate que há no tema formação de professores e a prática de ensino da leitura e da escrita.

Outro aspecto considerado importante no exercício da profissão docente é o uso do livro didático. Ao pesquisar práticas de leitura e de escrita na França Chartier registra dois argumentos para que o professor justifique o apego ao livro didático.

O primeiro é que essa opção dá segurança às crianças e suas famílias. Chegar à escola das crianças maiores e conhecer “seu livro de leitura” faz parte das mais fortes expectativas das crianças. [...] Para os pais, o manual é um mediador entre a escola e a família. É mais fácil ajudar seu filho ou falar com ele sobre a escola abrindo o livro que circula de um lugar para outro, do que reconstituindo as atividades a partir dos cadernos, por exemplo. O livro (a ilustração, os textos, a apresentação dos exercícios de análise e de construção do código) dá a cada um a imagem de um trabalho que está em desenvolvimento e que ainda continuará, permitindo também que os pais vejam o progresso de seu filho quando ele relê em casa o texto trabalhado em classe (CHARTIER, 2007, p. 153. Grifos da autora).

O segundo argumento é o de comodidade e de conforto para o professor. O livro didático é cômodo porque se trata de um material pronto para o uso, que organiza durante o ano as diferentes relações grafema-fonema e inventa pequenos textos a partir dos quais vai trabalhar. O estoque de palavras que aparece a cada dia combina palavras novas com as palavras já vistas expurgando-se cuidadosamente as palavras-armadilhas (as irregulares e as de ortografia rara). A apresentação impressa, regular (texto na página esquerda, exercícios de leitura na página direita, por exemplo) induz rapidamente uma rotina de trabalho que economiza muito tempo e permite às crianças anteciparem as tarefas a serem realizadas. O livro também traz conforto porque a energia economizada na preparação permite ao professor ter uma disponibilidade bem maior para as crianças durante o tempo da aula. Quando o professor prepara e realiza uma aula, parte de sua atenção é tomada, durante a atividade, pela condução e avaliação de sua preparação (distribuição e verificação do material, tomada de consciência a respeito de uma instrução mal formulada, modificação imediata de uma etapa do trabalho etc.). Por outro lado, quando se trabalha valendo-se de um suporte preparado por outros, claramente avaliado, rotineiro, é possível ficar mais atento ao desempenho e às dificuldades individuais. A utilização do mesmo manual por anos seguidos aumenta esse conforto, o que permite ao professor antecipar os momentos de dificuldade para cada criança e comparar intuitivamente prognóstico e diagnóstico (CHARTIER, 2007, p. 153-154).

Registro essa longa citação de Chartier devido a importância que essa autora tem no Brasil. Suas pesquisas e suas obras são difundidas no meio acadêmico brasileiro. Meu intuito é de revelar a complexidade do tema aqui estudado.

Quando a autora levanta o argumento de que a utilização do livro didático, pelo professor, dá a este, comodidade e conforto, é preciso refletir sobre a constituição de nossas escolas brasileiras. Penso que este argumento ignora o professor como sujeito que vive em uma sociedade, a qual, não prioriza a educação. Baixos salários, carga horária elevada, muitas vezes, envolvendo trabalhos em três turnos para garantia de sobrevivência, formação acadêmica muitas vezes precária, alunos do ensino fundamental com “baixo capital cultural” e escolas precárias, são aspectos que considero importantes para analisar a escolha e o uso do livro didático na prática de ensino da leitura e da escrita. Considero que o sujeito professor é formado pelas circunstâncias, por isso, suas escolhas, no trabalho, não podem ser caracterizadas como escolhas individuais.

Chartier apresenta, ainda, estudos sobre os modelos de relação teoria-prática. Em um desses estudos, a autora registra:

Os saberes forjados pelos pesquisadores – qualquer que seja a disciplina – raramente incluem as expectativas dos que atuam no cotidiano escolar, como apontam muitas pesquisas. Ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se freqüentemente da troca de “receitas”, reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. Os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos (CHARTIER, 2007, p. 185-186, grifos da autora).

Os registros da pesquisadora são também importantes para a reflexão sobre a atuação dos professores. O “como fazer”, a busca de “receitas” são aspectos relevantes para os professores que, no seu cotidiano, enfrentam problemas como: crianças com dificuldades para a compreensão dos conteúdos; crianças filhas de pais trabalhadores com dificuldades para auxiliá-las nas tarefas escolares; crianças filhas de pais analfabetos. Essas e outras dificuldades cotidianas da escola, que determina um tempo para a criança dominar determinados conteúdos, fazem com que, muitas vezes, os educadores busquem alternativas de resolução de problemas de forma imediata.

Considero que a formação do professor tem um papel importante nas escolhas teóricas do professor, mas compreendo que a complexidade do trabalho docente exige uma análise da realidade em que este atua.

Continuando a reflexão sobre as pesquisas de formação de professores, Cruz (2009) realizou entrevistas com pedagogos formados na década de 1930, 1940, 1950 e 1960. Em seu trabalho ela afirma:

No tocante ao seu primórdio, o resultado das análises mostrou que o Curso de Pedagogia se afirmou no seu início e, também, durante boa parte de sua trajetória como uma continuidade natural ao Curso Normal. Assim foi que, mesmo o Curso de Pedagogia tendo como uma de suas incumbências a formação de professores para a Escola Normal, além do curso ginasial, a parte referente à formação de professores foi pouco investida, recaindo o peso maior nas discussões teóricas sobre a educação (CRUZ, 2009, p. 1192).

Cruz (2009) cita, em sua pesquisa, cinco aspectos importantes nos depoimentos dos pedagogos, em relação à formação:

[...] o domínio de grandes disciplinas com carga horária ampla, mas em número reduzido, facilitando o estudo aprofundado; a centralidade dos clássicos na formação; o trabalho com uma bibliografia predominantemente importada, exigindo dos alunos o domínio de diversas línguas; um alto grau de investimento no estudo para cumprir as exigências dos trabalhos acadêmicos; e a marca notadamente tradicional do curso, com aulas expositivas, trabalho metuculoso de interpretação dos textos e exames de arguição oral [...] (CRUZ, 2009, p. 1193).

Os cinco aspectos apontados, no depoimento acima, revelam uma formação acadêmica preocupada com o domínio das teorias, da produção do conhecimento da área da educação, exigindo dos alunos dedicação. Chama atenção a adoção de uma “bibliografia predominantemente importada”, significando a necessidade de domínio, pelos alunos, de outras línguas. Essas exigências postas no curso de Pedagogia, nas décadas pesquisadas pela autora, me conduzem a indagar se, nesses períodos, a frequência aos cursos universitários estava restrita a um pequeno número de alunos, os quais podiam dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Ao analisar os depoimentos Cruz (2009) assinala:

Se a teoria mobilizou o andamento do curso, a prática se afastou. Os entrevistados põem em evidência a importância dos estudos teóricos, mesmo com toda dispersão decorrente das diferentes filiações disciplinares. Contudo, pelas várias críticas que teceram à parte prática, seja pela sua ausência, seja pela sua inconsistência, deixaram claro que seu afastamento do curso só não foi mais prejudicial à sua própria formação porque já contavam com referenciais reunidos ao longo da Escola Normal, frequentada pela maioria (CRUZ, 2009, p. 1194).

A análise da autora me conduz à reflexão sobre a dicotomização da relação teoria/prática explicitada na citação acima. Nas décadas de formação por ela analisadas (1940, 1950 e 1960), o índice de analfabetos no Brasil com idade acima de quinze anos era, respectivamente de 56,2%; 50% e 39,5% (ROMANELLI, 1978, p. 62). Esses índices demonstram a ausência de prioridade da educação no sistema capitalista, a educação não era um direito de todos. Nesta perspectiva, a formação de pedagogos, voltada para “o aspecto teórico” pode indicar uma prática que tenta ocultar a realidade histórica da educação brasileira.

Nos aspectos observados por Cruz (2009) em relação à evolução do curso de Pedagogia, ela aponta quatro conjuntos diferenciais: 1 - nas décadas de 1940/50 e 1960, demarcação da importância da cultura universitária; 2 – diferenças entre o curso de formação e o curso de atuação como formador, com destaque para a perda da densidade teórica do curso: o papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação, a dificuldade de sínteses sobre o que é e como se elabora a pedagogia, a partir das diferentes disciplinas estudadas e o baixo capital cultural dos alunos; 3 - alterações advindas do Parecer CNE n. 252, de 1969, que instituiu as habilitações na formação do pedagogo. As análises apontam o Parecer como o fator que mais mudança imprimiu ao Curso de Pedagogia; 4 – as diretrizes curriculares: o afastamento da teoria, o não lugar das habilitações e a docência como base de formação.

Os entrevistados, na pesquisa de Cruz (2009), citam a criação e o crescimento da pós-graduação em educação no Brasil, mas não percebem o impacto significativo das pesquisas no crescimento do curso de Pedagogia.

Dessa forma, a pedagogia, mesmo detentora de saber específico, se vê, no seio das disputas acadêmicas, mais preterida que reconhecida, dificultando a afirmação da sua posição neste campo. Diante dessas circunstâncias, pode parecer que, para os entrevistados, a pedagogia não reúne condições para ser assumida dignamente no campo acadêmico. Entretanto, pelo contrário, reconhecer os limites não significa negar as possibilidades. Predomina entre

os depoentes a perspectiva de que a pedagogia, mesmo não tendo estatuto científico inteiramente definido, é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamenta os processos de formação e de atuação do pedagogo e também do professor, contribuindo, por meio das práticas desenvolvidas, para o processo mais abrangente e contínuo de transformação social (CRUZ, 2009, p. 1201).

As afirmações acima trazem elementos importantes para a reflexão sobre a formação de pedagogos no Brasil. Reconhecer que a pedagogia é “detentora de saber específico” e, ao mesmo tempo, afirmar que esta não tem um “estatuto científico inteiramente definido” reafirma meu interesse na busca de melhor compreender a formação do profissional pedagogo e a sua atuação, no Ensino Fundamental, especificamente, na alfabetização. Como formadora e pesquisadora tenho me debruçado sobre esse instigante tema.

Em 2001, a partir de um PROLICEN, realizei uma investigação sobre a escolha e utilização do livro didático em escolas públicas do município de Catalão-Go. Este estudo revelou que os professores, de forma unânime, consideraram fundamental a adoção do livro didático. Justificavam que esse é o único material de leitura utilizado pelos alunos. O estudo revelou, também, a influência direta do MEC e das Secretarias Municipal e Estadual de Educação no processo de escolha dos livros para o ano de 2002. Os referidos órgãos determinaram a escolha de coleção de livros, ou seja, deveriam os professores escolher as coleções que incluem todas as séries da primeira fase do Ensino Fundamental. Além disso, as secretarias municipal e estadual de educação determinaram que fossem escolhidas as obras com o mesmo título para as duas diferentes redes de ensino.

Sobre este tema, foram realizadas entrevistas com professoras, coordenadoras e diretoras de escolas do Ensino Fundamental buscando compreender como essas profissionais compreendiam o processo de escolha e do uso do livro didático em sala de aula. Registro, aqui, a fala de uma professora, pedagoga, que, ao ser perguntada sobre a necessidade da adoção do livro didático para o aluno, responde:

Eu concordo porque as crianças daqui elas não estudam; elas não têm auxílio em casa. Então o livro facilita muito pra elas estudarem até sozinhas. Você passa uma atividade para elas fazerem no livro, essa atividade é o pouquinho que ela tem. Ela não tem muito acesso à revista, a outro tipo de informação a não ser na escola. Então eu acredito que o livro é o pouco que a criança tem (MOURA; BELO; ALVES. Relatório PROLICEN 2001).

A justificativa da professora para adoção do livro está fundamentada na ausência de condições materiais dos alunos que freqüentam a escola. É comum ouvir das docentes que atuam nesse nível de ensino relatos das dificuldades de sobrevivência das crianças: fome, pais alcoólatras etc. Neste sentido, o livro, para a professora, é um elemento fundamental na vida escolar da criança.

Buscando compreender a importância do livro para o professor planejar suas atividades, foi perguntado à mesma professora sobre o significado desse instrumento de trabalho na atividade docente. Ela respondeu:

Ele te dá mais firmeza, eu acho que ele te dá mais isso, não que você concorde com tudo que está ali, mas pelo menos ele te ajuda a direcionar mais de acordo com o currículo. Porque tem muita coisa pra gente escolher, daí a pouco a gente começa a escolher... vai mudando. Então ele tem uma seqüência. Embora às vezes a gente não concorde, muda ali, mas é uma base consistente, eu acho (MOURA; BELO; ALVES. Relatório PROLICEN 2001).

A fala da professora é ilustrativa, pois o livro não só é importante para o aluno que não tem “auxílio em casa”, mas também é um instrumento fundamental na prática de ensino. Ele propicia segurança ao trabalho do professor, pois dá a ele uma direção sobre o currículo. Nele, o professor tem a seqüência dos conteúdos referentes ao nível de ensino. Neste sentido, considero importante uma formação que leva em conta a reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula. Livro didático, currículo e condições materiais dos alunos e das instituições de ensino são elementos presentes nas reflexões dos docentes.

Em 2003, instigada com as discussões e publicações de pareceres e diretrizes pelo MEC para os diferentes cursos de formação de professores, elaborei um projeto PROLICEN na expectativa de compreender como os professores dos diferentes cursos de licenciatura do CAC-UFG acompanhavam e avaliavam as normatizações do MEC e da própria UFG. Ao perguntar um professor do curso de matemática sobre os avanços, limites, desafios e perspectivas dessas novas propostas de formação profissional docente ele respondeu:

As perspectivas são muitas. Eu imagino que quem está criando essas novas diretrizes tem visualizado o sentido melhor e maior para a educação, evidentemente, que essas modificações acarretam alguns entraves, alguns limites são impostos, uma vez que as universidades públicas estão um tanto quanto sucateadas. E ainda por cima no interior, essa questão da escola nos seus campi deixa um pouco a desejar em alguns níveis, por exemplo, a questão do laboratório, a questão do intercâmbio com a própria UFG de tentar estar sempre se atualizando no que diz respeito às novidades que aparecem dentro da universidade. [...] De qualquer forma se está pensando a educação acho que é importante (MOURA; PIRES. Relatório PROLICEN 2003).

O professor não explicita qual o sentido “melhor e maior” para a educação, mas reconhece que sem as devidas condições materiais para a concretização das mudanças propostas tem-se o limite na formação de profissionais.

Sobre o mesmo tema, um professor de Geografia, da mesma instituição, afirma que as reformas têm um aspecto político:

Alguns autores que tenho lido como a professora Marilena Chauí da USP, entre outros, e as mudanças na educação têm feito com que as escolas busquem parecer cada vez mais com as empresas, com modelos de gestão de empresa, isso me parece muito grave porque a escola deve preparar o cidadão para o mundo do trabalho, mas principalmente para o exercício da solidariedade. Com uma visão empresarial não é possível, não consegue porque ela está restrita a idéia de lucro, de eficiência, competitividade (MOURA; PIRES. Relatório PROLICEN 2003).

As impressões dos diferentes professores, acima registradas, me mostraram a importância das reflexões sobre as políticas públicas, de formação de professores no interior das universidades. Acredito que, no ambiente acadêmico, as reflexões sobre conteúdos que tratam da formação de professor deve ser objeto de preocupação de todos os profissionais que atuam nas universidades em cursos de licenciatura.

Outros trabalhos que considero importante estão relacionados à prática de ensino da leitura e da escrita nas escolas dos anos iniciais. Com o objetivo de compreender a prática de ensino de pedagogas em escolas públicas da rede municipal de Catalão-Go realizei diferentes estudos envolvendo o tema literatura, alfabetização e letramento. Destaco aqui aqueles que considero mais próximos das minhas presentes preocupações.

Em um desses estudos, além das observações em sala de aula de uma alfabetizadora, analisei cadernos de tarefas de alunos. Chamou-me atenção, aqui, uma

prática de ensino da leitura e da escrita fundamentada nos princípios da memorização, da repetição, da técnica da escrita.

Analisando um dos cadernos de tarefa de um aluno da alfabetização, no ano de 2007, de uma escola pública do município de Catalão-Go observei que a metodologia de trabalho, utilizada pela professora, pode ser caracterizada como perspectiva behaviorista-skinneriana: decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizagem estabelecida de acordo com o princípio estímulo-resposta.

Na atividade escrita do dia 26 de janeiro de 2007, primeiro dia de aula, o aluno registra:

1)COPIE O ALFABETO
A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z
DITADO
A 6 D 5 G 3 B 4 E 9 H 8 C 1 F 2 I 7
3)COPIE AS VOGAIS:
A - E - I - O - U
4)ESCREVA O SEU NOME E CIRCULE AS VOGAIS (MOURA; LOPES.
Relatório PROLICEN 2007/2008).

Essa metodologia é referência para todas as atividades escritas no caderno do aluno ao longo do ano letivo de 2007. É importante destacar que os cursos de Pedagogia, reformulados na década de 1980, na FE/UFG e PUC-Go previam a superação do tecnicismo nas práticas desses profissionais.

Na última tarefa, em 29 de novembro, é possível ainda perceber a preocupação da professora com a memorização e decodificação das palavras. A atividade está assim transcrita pelo aluno:

Leia:
Natal alface anil
alfinete alt caracol
almoço alma salgado
al – el – Il – ol – ul –
Al – El – Il – Ol – Ul –

Forme palavras
1-fu 2-pul 3-a 4-zul 5-ga
6-mel 7-nil 8-tal 9-oil 10-Na
3 + 6 = anel 3 + 4 = azul
10 + 8 = azul 3 + 7 = anil
1 + 7 = funil 2 + 5 = pulga (MOURA; LOPES. Relatório PROLICEN
2007/2008).

Outros estudos também contribuem para com a minha escolha de aprofundar no tema em questão. Ao preocupar-me com o uso da literatura na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas, percebi as dificuldades das docentes no domínio do referido conteúdo. Exemplifico: em uma sala de aula, escola pública, 1ª série do Ensino fundamental foi observada a seguinte prática:

A professora escreve, no quadro-giz, o poema de Cecília Meireles “Roda na Rua”

Roda na rua
 A roda do carro
 Roda na rua
 A roda das danças
 A roda na rua
 Rodava no barro
 Na roda da rua
 Rodavam as crianças
 O carro na rua

A professora pede para os alunos copiarem o poema no caderno. Após a cópia ela lê o poema em voz alta. Ao terminar a leitura chama a atenção dos alunos para as palavras do texto: roda, rua, carro e barro. Ela explica que no início da palavra o “r” é forte e dá como exemplo as palavras “roda” e “rua”. Mas no meio da palavra, para ter o “r” forte é preciso repeti-lo como, por exemplo, em “carro” e “barro”. O trabalho com esse poema restringiu-se apenas na ênfase do r/rr. (MOURA; MENDONÇA, Relatório PROLICEN 2005).

Por que a professora opta por não trabalhar com a ludicidade verbal, sonora e até mesmo musical do poema que, ao usar a consoante “r” nos faz imaginar um som semelhante ao som de uma engrenagem? Por que não refletir com as crianças os diferentes significados da palavra “roda” no poema de Cecília?

Para Candido, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente entre obra, autor e público. Estes formam uma tríade indissolúvel. *O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador* (2000 p. 33).

Neste aspecto, a prática pedagógica, acima mencionada, desconhece ou ignora o poema de Cecília como obra de arte. Nega também a possibilidade de letrar os alunos dos anos iniciais de escolarização, pois utiliza-se do poema apenas para exercitar a memória no uso da consoante “r”.

Realizei outros estudos que considero significativos para compreender a prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização e que contribuíram para com a elaboração da presente pesquisa. Um deles me possibilitou reconhecer que um poder público municipal, através do CME (Conselho Municipal de Educação) e SME, não reconhece os professores como sujeitos da sua prática. Ao colher depoimentos de duas professoras alfabetizadoras da rede de ensino do município de Catalão-Go, esses depoimentos revelaram que a mudança de escola seriada para escola ciclada ocorrida em 2006, neste município, não teve a devida participação das profissionais nas reflexões sobre o significado da nova organização das escolas.

É uma boa proposta para melhorar a Educação Infantil, só que precisa ter mais esclarecimento porque, na verdade, este conceito de educação tem trazido muitas dúvidas pela questão de passar um aluno para outro nível de ciclo, mesmo que nós, enquanto educadoras, sabemos que esta criança não está apta para passar para uma turma seguinte, e que este modelo de educação a meu ver trará mais índices de reprovação escolar futuramente (MOURA; LOPES, Relatório PROLICEN 2007-2008).

Este depoimento mostra a preocupação da professora com a mudança efetivada pela S ME e com o “não esclarecimento” da nova proposta que apenas pode adiar o momento da reprovação do aluno. Ela percebe que a ausência do debate sobre a concepção de escola ciclada pode traduzir-se em não concretização do modelo de escola proposto pelo poder municipal.

Outro aspecto importante revelado no estudo em questão foi a da influência da avaliação externa na prática de sala de aula. Esse exemplo foi explicitado em depoimento por uma das professoras da rede municipal de ensino do município de Catalão-Go.

No dia 07 de abril de 2008, as crianças vão fazer a “Provinha Brasil”, e a professora está um pouco insegura sobre a aplicação desta prova em sua sala, pois segundo ela, a Secretaria Municipal de Educação de Catalão-Go vai enviar alguns professores para fazer a aplicação desta prova. Então, durante esta semana as aulas são ministradas de forma diferente. As atividades são de leitura e escrita, muitas atividades de matemática. A professora está preocupada com seus alunos, pois a Secretaria vai mandar alguém, que não faz parte do corpo da escola, para aplicar a prova. Ela indaga: “E, se os avaliadores não tiverem paciência com as suas crianças e

elas não conseguirem alcançar os objetivos desta “Provinha”? (MOURA; LOPES, Relatório PROLICEN, 2007-2008).

A preocupação da professora revela, no exercício de sua profissão, a sua condição de não sujeito da prática de ensino da leitura e da escrita. Condição esta tão debatida nas propostas de reformulação do curso de Pedagogia na década de 1980. Neste período, as mudanças curriculares propunham uma formação voltada para a indissociabilidade da relação teoria-prática, da relação saber-fazer.

Registro aqui, que, em meus estudos sobre a prática de ensino da leitura e da escrita até então aqui apresentados, são estudos inconclusos, pois esses trabalhos, apesar de reconhecerem a importância das condições materiais de formação dos sujeitos pesquisados, não tiveram como preocupação o desvelamento dessas condições.

Outro dado importante que influenciou na escolha do tema para a presente pesquisa foram os trabalhos realizados com as alunas do curso de Pedagogia do CAC-UFG na disciplina Estágio, ao longo de 17 anos. Na dinâmica de trabalho, essas alunas, ao realizarem seus projetos de docência, em acordo com as professoras regentes das escolas-campo, investem seus estudos na prática de ensino da leitura e da escrita, pois além da sedução realizada pelos estudos do tema no currículo interativo do curso, elas percebem as dificuldades na leitura e na escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa prática das alunas na graduação provoca indagações quando realizo investigações nas salas de aula do Ensino Fundamental: por que nossas egressas negam no exercício da profissão o que realizavam com propriedade e entusiasmo na graduação?

Essas análises me levaram a buscar aprofundamento em relação a formação de professores(as), em nível superior, para o Ensino Fundamental e a prática do ensino da leitura e da escrita. Ao buscar meu objeto de estudo, considerei necessário analisar as práticas de professores(as) formados(as) nas duas Universidades (sendo a FE/UFG pioneira, no Brasil, na reorganização do curso de Pedagogia) que discutiram amplamente na década de 1980 o papel do curso de Pedagogia na educação brasileira, e, especificamente, na atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.2 – O referencial teórico: conceituando as categorias prática pedagógica, currículo, alfabetização e letramento

Para cumprir com as exigências postas em um trabalho de investigação científica busco esclarecer, neste item, o caminho ou o paradigma orientador na análise do nosso referido objeto. Para isso faço uma reflexão sobre algumas categorias que compõem o tema: prática, prática de ensino, currículo, alfabetização e letramento.

Primeiro, busco, na filosofia, no marxismo, o conceito de prática. Na XI Tese sobre Feuerbach, Marx afirma que *Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo* (1984, p. 111. Grifos do autor). Esta afirmação contrapõe teorias ainda hoje difundidas no campo da educação que dicotomizam a relação teoria/prática ou negam o homem como ser histórico, o homem capaz de uma ação transformadora.

Como referência à contraposição a essa afirmação de Marx, reproduzimos aqui os dizeres de Nietzsche³ (filósofo que tem influenciado intelectuais que discutem a educação) sobre formação humana, sobre cultura: [...] *para alcançar realmente a cultura, a própria natureza não destinou senão um número infinitamente restrito de homens, e, para o feliz desenvolvimento destes, basta um número muito mais restrito de estabelecimentos de ensino superior [...]* (2007, p. 88; grifo meu).

Ao atribuir à natureza a escolha de um número restrito de homens com capacidade para dominar o saber ou alcançar a cultura, o autor me conduz a acreditar que não somos sujeitos da nossa própria história, sujeitos da produção do conhecimento. Esse papel passivo, inativo do sujeito, que podemos interpretar na frase de Nietzsche é o que Marx tem a necessidade de contrapor: o conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, ou seja, ele é inexistente fora da história, fora da sociedade. Apesar de não negar, a princípio, a existência de uma realidade exterior ao homem, ou seja, a natureza, uma realidade em si, Marx nega que o conhecimento esteja à margem da prática, nega que o conhecimento seja mera contemplação.

Prática é uma categoria central nos trabalhos de Marx, na medida em que, só a partir dela tem sentido a atividade do homem, sua história, assim como o conhecimento. No autor, o homem se define, certamente, como ser prático.

Para Marx, a verdadeira atividade é transformadora e, portanto, revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, isto é, teórico-prática. Ou seja, a atividade é também teórica, mas não pode ser concebida como mera contemplação. Neste sentido,

³ Nietzsche é considerado por Cambi (1999), como um dos teóricos com a voz mais inquietante e radical não só no campo da filosofia, mas também no campo da pedagogia, “no qual introduziu revisões drásticas e alternativas claríssimas, críticas agudas e “projeções” ousadas (p. 505)”.

Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática do homem. [...] O conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu, ou está em vias de perder, sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelo homem (VÁZQUEZ, 1977, p. 153).

Em Marx, o papel da prática não só proporciona o objeto do conhecimento como também o critério de sua verdade. Assim, ele enuncia na Tese II:

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva – não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento – que está isolado da práxis – é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 1984, pp. 107-108, grifos do autor).

Práxis, em Marx (VÁZQUEZ, 1977), é a atividade teórica-prática. Ela tem um lado ideal, teórico, e um lado material, prático. A relação teoria e prática é uma relação de indissociabilidade, pois só artificialmente, por um processo de abstração podemos separar teoria/prática.

Ao refletir sobre a prática humana e sobre a concepção de educação de algumas correntes filosóficas, Marx critica essas correntes, especificamente o idealismo e o iluminismo alemão que dicotomizam a relação teoria/prática. Segundo ele, o iluminismo alemão ao conceber a educação como o agente de transformação da sociedade, acreditando que basta iluminar as consciências para que haja progresso humano, nega que os homens são produto das circunstâncias. É a partir dessa reflexão que o autor afirma em sua Tese III:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela.

A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou a autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária* (MARX, 1984, p. 108, grifos do autor).

O conteúdo desta citação exige a reflexão de dois aspectos fundamentais no pensamento de Marx. O primeiro é a consideração de que toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Atividades biológicas ou instintivas, que não transcendam de seu nível meramente natural, não podem ser consideradas como especificamente humanas. A atividade especificamente humana implica na intervenção da consciência,

[...] graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes -: como resultado ideal e como produto do real. O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. Sua característica é a de que por muito que o resultado real diste do ideal, trata-se, em todo caso, de adequar intencionalmente o primeiro ao segundo (VÁZQUEZ, 1977, p. 187).

No segundo aspecto, ao fazer a crítica à divisão da sociedade em duas partes, Marx contribui para com a reflexão acerca da questão da relação dualista educador/educando. Ele discorda de que o princípio do desenvolvimento da humanidade esteja associado apenas aos educadores ou a uma parte da sociedade. Educadores e educandos, ambos são sujeitos históricos, portanto, não podem ser divididos em seres ativos e passivos.

Marx não trabalhou especificamente com o tema educação, mas seus estudos contribuem significativamente com a análise relacionada a este campo, pois suas reflexões sobre a sociedade permitem aos intelectuais e pesquisadores que se ocupam da educação apropriar-se das suas idéias para fundamentar suas análises.

Aqui, cabe refletir sobre a especificidade do trabalho pedagógico, não explorado por Marx, mas que é, também, concebido, pelos partidários das idéias marxistas, como um trabalho de natureza complexa. Nos estudos de Paro (1997), o aluno é ao mesmo tempo objeto e sujeito; é o objeto “sobre o qual” se processa o trabalho pedagógico e que se “transforma” nesse processo, permanecendo para além dele. Enquanto sujeito, a

participação do educando é uma participação ativa; ele é “produtor” (ou co-produtor) na atividade educativa.

Para pensar sobre essa relação complexa professor-conteúdo-aluno, busco também a contribuição dos teóricos russos, marxistas-leninistas, com a elaboração da teoria psicológica da atividade.

Davidov (1988), ao discutir os problemas da “ciência psicológica”, reconhece, como fundamental, a conceituação do termo atividade. Para ele, a atividade do homem modifica a realidade exterior, muda determinados aspectos, muda certas qualidades dessa realidade. Neste sentido, os componentes mais importantes da atividade objetiva do homem são o planejamento de finalidades, a escolha e utilização de meios externos (instrumentos) e a verificação da coincidência do subjetivo e do objetivo.

Ao conceber a importância do planejamento, das finalidades nele expressas, a escolha e utilização dos instrumentos, Davidov (1988), como teórico marxiano, traz elementos fundamentais para a compreensão da prática pedagógica e a compreensão do trabalho do professor. Planejar para quê? Para quem? Com qual finalidade? No planejamento quais serão os instrumentos utilizados?

Assim, entendemos que a finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito-professor (sujeito histórico), em face da realidade. Ao planejar, ao traçar objetivos, selecionar os conteúdos e os instrumentos para a realização de sua atividade, o professor adota certa posição diante da realidade que é histórica. Ao mesmo tempo, não se pode negar as circunstâncias em que esse professor realiza o planejamento.

Para esclarecimento do conceito realidade busco também os intelectuais que se inspiram em Marx para refletir sobre o tema. Konder (1984) alerta que a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela. Assim, para entendê-la é necessário realizar esforços na elaboração de sínteses. Entendendo sínteses como visão de conjunto de totalidade.

De acordo com Chauí (1984) o real não é constituído de coisas ou idéias e representações. Para a autora,

[...] o real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição dos seres e de suas significações, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo

produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciências de serem seus únicos autores (CHAUI, 1984, p. 19).

Marx, ao discutir o método da economia política chama a atenção em relação ao aparente e ao concreto. Segundo o autor, para compreender a realidade, o método cientificamente exato é aquele que leva em conta o concreto e não a aparência.

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1987, p. 16).

Pressuponho, então que, ao ter como objeto de estudo a prática de ensino, é necessário ir além da aparência. É fundamental, portanto, para compreender a prática docente dos (as) profissionais pedagogos (as) nas escolas municipais de Goiânia, relacioná-la com a totalidade histórica, isto é, com a sociedade brasileira, com a sociedade capitalista. Isto porque, na dialética de Marx, o objeto, mesmo que particularizado, está situado em uma totalidade concebida como modo de produção. Nesta perspectiva, Marx (1984) afirma que, no trabalho científico, no estudo, na análise de um objeto,

A observação empírica tem de mostrar, em cada um dos casos, empiricamente e sem qualquer mistificação e especulação, a conexão da estrutura social e política com a produção. A estrutura social e o Estado decorrem constantemente do processo de vida de determinados indivíduos; mas destes indivíduos não como eles poderão parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como eles são realmente, ou seja, como agem, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (MARX, 1984, p. 21).

Ao compreender que a sociedade capitalista é dividida em classes sociais com interesses antagônicos, é importante salientar o aspecto político da prática. Esta *persegue determinados objetivos que correspondem aos interesses das classes sociais, e*

em cada situação concreta a realização desses objetivos está condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na realidade (VÁZQUEZ, 1977, p. 201).

Gramsci (1982) me ajuda a compreender o papel político do homem na sociedade e a não neutralidade das ações deste homem. Ao refletir sobre os intelectuais e a cultura o autor afirma:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homem faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p. 08).

Ainda, ao refletir sobre o objeto para o qual o ato é dirigido, ou seja, como o sujeito- professor se relaciona com o sujeito-aluno, a atividade não pode negar seu caráter histórico-social. Davidov (1988), afirma que o conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência que surge na atividade e a media. Consciência, para o autor, é a forma superior da psique que é própria do ser humano. É nela que se apresentam a forma ideal, subjetiva ao indivíduo e suas relações reais. A consciência é a reprodução, pelo indivíduo, da imagem ideal de sua atividade tendente a uma finalidade, e da representação ideal nela, das posições de outros indivíduos.

Neste sentido, pode-se considerar a prática de ensino como práxis. Isto porque a atividade de ensino está indissociavelmente ligada à vida social. Para Davidov (1988), o ensino exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ele é um processo de educação. Educação, também, entendida como um processo de apropriação e de produção de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos etc.) historicamente produzidos.

Ao considerar que o ensino exerce a “mediação” entre o indivíduo e a sociedade, Davidov me chama atenção para este conceito tão utilizado em trabalhos relacionados à educação. Tornou-se senso comum, em discursos pedagógicos, referir-se ao professor como “mediador da relação ensino-aprendizagem”, por isso considero importante refletir sobre essa categoria.

Ciavatta refere-se à mediação como *a especificidade histórica do fenômeno*. Segundo a autora, *a mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais* (CIAVATTA, 2001, p. 139).

Mészáros ao refletir, debater sobre a categoria mediação em Luckács observa que *essa categoria por si própria é absolutamente impotente para produzir mudanças materiais necessárias* (MÉSZÁROS, 2002, p. 464).

De acordo com o autor,

Mesmo que possamos assegurar que tudo na realidade é sempre mediado, esta verdade – genérica – indica muito pouco sobre o caráter das relações dinâmicas envolvidas, pois as mediações em questão sempre assumem a forma concreta de tendências e *contratendências*. É a interação conflitante de tais tendências e contratendências que produz, em qualquer momento histórico particular, as formas dominantes (mas de modo algum permanentes) de mediação (MÉSZÁROS, 2002, pp. 464-465, grifos do autor).

Buscando analisar a categoria mediação a partir da compreensão de uma realidade construída historicamente, Mészáros (2002) lembra das contradições do capital e chama a atenção sobre o movimento das tendências e contratendências e para a necessidade da transformação, da busca “para além *do* capital”. Neste sentido, o autor afirma que *mediações transformadoras exigem intervenções práticas sustentáveis de um agente social da vida real* (MÉSZÁROS, 2002, p. 464).

As considerações do autor colocam como fundamental pensar a categoria mediação no campo da educação. Ciavatta faz um exercício de busca e compreensão da referida categoria relacionada à prática educativa que considero importante registrar. De acordo com a autora,

[...] resta o problema metodológico de analisar uma realidade de grande generalidade, como é a prática educativa, para que ela não seja tratada apenas como um elo de ligação, mas como uma totalidade de processos sociais articulados. A segunda questão que se coloca é o caráter relativo dos conceitos de mediação e de totalidade, na medida em que cada mediação, por ser realidade objetiva, se constitui em nova totalidade e esta, por sua vez, pode se constituir em mediação de outro nível de totalidade (CIAVATTA, 2001, p. 142).

Como meu objeto de estudo está também ligado à transmissão e apropriação do saber, destaco a contribuição de Vygotsky (2007), ao tratar do processo de desenvolvimento do ser humano. Ele atribui uma importância fundamental à interação social na construção das funções psicológicas do ser humano. Em suas pesquisas, o autor cria a categoria “zona do desenvolvimento proximal” demonstrando a importância da escola, do professor, do adulto e dos colegas no processo de desenvolvimento da criança.

[...] 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 mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Ao apontar esses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, o autor nos informa que o domínio psicológico destas funções está em constante transformação. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança; são resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados. No nível de desenvolvimento potencial há tarefas em que a criança não consegue realizar sozinha, mas se torna capaz, na medida em que recebe instruções, recebe ajuda ou assistência de um adulto ou de alguém que tenha domínio da tarefa a ser realizada.

Assim, a análise da relação ensino-aprendizagem, da prática de ensino, deve considerar também este aspecto humano do desenvolvimento psicológico da criança. É importante então reconhecer a necessidade de transmissão às crianças da tradição que os adultos são portadores. Tradição que, no sentido de Hobsbawm: *As “tradições inventadas” têm funções políticas e sociais importantes, e não poderiam ter nascido, nem se firmado se não as pudessem adquirir* (1984, p. 315).

Aqui, então, Hobsbawm também me fornece elementos para indagar e compreender, na prática de ensino, as “tradições inventadas” pela humanidade, ao longo da história da educação, no ensino da leitura e da escrita. Por que professores do Ensino Fundamental, formados em nível superior, dão ênfase em algumas práticas, tais como repetição, memorização recomendadas por Comênio ainda no século XVII? Por que tais práticas persistem no âmbito escolar?

Conforme o já explicitado, o trabalho do professor não pode ser analisado à margem das relações sociais contraditórias e a educação (Giroux, 1983) neste contexto, constitui-se como uma prática social que traduz objetivos e interesses. É um fenômeno social intrínseco ao contexto sócio-político-econômico. Nesta perspectiva, a escolarização e a prática de ensino, são entendidas como um fenômeno político, representando um terreno epistemológico em litígio, onde diferentes grupos sociais lutam para determinar como a realidade deve ser enfrentada e interpretada.

É com essa compreensão que pretendo refletir sobre o conceito de alfabetização e letramento, visto que é na escola da 1ª fase do Ensino Fundamental que se dá a prática de ensino da leitura e da escrita dos (as) pedagogos (as) egressos (as) da FE/UFG e do EDU/UCG a partir da década de 1980.

2.3 - Alfabetização e letramento: conceitos históricos

Neste item, recorro a uma opção didática de refletir primeiro sobre o conceito alfabetização compreendido no seu aspecto geral, ou no senso comum. No segundo momento busco os conceitos alfabetização e letramento a partir das discussões teóricas construídas e publicadas por intelectuais, educadores.

No aspecto geral, o conceito de alfabetização no Brasil tem sofrido alterações ao longo da história. Até a década de 1940 o Censo, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), considerava alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever. Esse saber ler e escrever resumia-se a escrever o próprio nome. Na década de 1950, para o Censo IBGE, o alfabetizado era aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples, o que implica exercer uma prática de leitura e de escrita.

Percebe-se, então, nessas duas concepções, uma sensível diferença. Até a década de 1940, ser alfabetizado significava ser capaz de escrever o próprio nome e, na década de 1950, ser alfabetizado significava ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

A partir da década de 1980, período em que os (as) pedagogos (as) egressos (as) da FE/UFG e do EDU/UCG tornam-se responsáveis pela prática de ensino na 1ª fase do Ensino Fundamental, o Censo IBGE tem utilizado como critério de sujeito alfabetizado, os anos de escolarização. Esse novo critério aponta para a análise, na qual, após alguns anos de frequência escolar, o sujeito não só terá aprendido a ler e escrever, mas também,

a fazer uso da leitura e da escrita, ou seja, reconhecer as diferentes funções sociais da língua escrita. Aquele que não reconhece essas funções é considerado como analfabeto funcional.

Atualmente, o Instituto Paulo Montenegro (instituição ligada ao IBOPE) utiliza diferentes categorias para analisar dados sobre sujeitos alfabetizados: analfabetismo; alfabetismo, nível rudimentar; alfabetismo, nível básico e alfabetismo pleno.

Para esse instituto, as pessoas que atingem o alfabetismo de nível pleno são pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: lêem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2008).

Os avanços na concepção do que seja alfabetizar, no aspecto geral, ou nas discussões dos teóricos que se ocupam do tema, têm também, como contribuição, os estudos e as pesquisas no campo da lingüística. Bakhtin (1992), afirma que neste campo de conhecimento:

[...] criar o instrumental indispensável para aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar, marcou profundamente o pensamento lingüístico. A *fonética*, a *gramática*, o *léxico*, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias lingüísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à lingüística: uma *heurística* e a outra *pedagógica* (BAKHTIN, 1992, p. 99, grifos do autor).

Ainda, na década de 1980, temos, no Brasil, a introdução do termo letramento no campo da lingüística e no campo da educação. Soares (2004) chama a atenção para a fundamental diferença na natureza dos conceitos de alfabetização e letramento. Para ela, embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, eles envolvem *conhecimentos habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente procedimentos diferenciados de ensino* (SOARES, 2004, p. 15).

Segundo Soares (1998), a inserção do sujeito no mundo da leitura e da escrita pode ser compreendida a partir das concepções teóricas sobre o que seja alfabetizar e letrar. A inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia e a isso se chama *alfabetização*. O *letramento* se dá com o desenvolvimento de

competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Ao conceber a alfabetização como a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita, Soares (2004), especifica as muitas facetas do referido termo: *consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita* (p. 15).

Letramento é conceituado por Soares, como *imersão do sujeito na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito* (2004, p. 15).

Kleiman conceitua letramento como *o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, a função e ao impacto da escrita na sociedade, diferenciando esse conceito do conceito de alfabetização, o qual é mais restrito, em geral interpretado como processo de aquisição do código da escrita e domínio individual desse código* (2001, p.19). Ainda para a autora, letramento *é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos* (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Então, na prática de ensino da leitura e da escrita, é necessário promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem integrando alfabetização e letramento, mas sem perder de vista a especificidade de cada categoria.

As reflexões das duas autoras, acima mencionadas, revelam a necessidade de formação de um professor alfabetizador com uma especificidade. Quais seriam as suas competências para realizar um trabalho que responda a essa concepção de alfabetizar/letrar? As produções no campo da alfabetização apontam para um profissional que domine conteúdos relativos à psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística. É necessário também dominar os condicionantes sociais, culturais e políticos da alfabetização.

Tfouni, ao expressar sua compreensão sobre o tema, dá a dimensão do aspecto político social do conceito letramento, afirmando:

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem

por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 1995, p. 9-10, grifo da autora).

Neste aspecto, Tfouni chama atenção ao falar de “letrados” e não “iletrados”. Para ela *o termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura e da estrutura social como um todo* (TFOUNI, 1995, p. 23). A autora propõe:

[...] o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência (TFOUNI, 1995, p. 23, grifos da autora).

Tifouni salienta que é necessário superar a visão etnocêntrica a qual está presente em estudos de grupos sociais “não-alfabetizados”, pois esta não reconhece a capacidade de raciocínio lógico-dedutivo, capacidade de fazer inferências, capacidade de solução de problemas àqueles que não dominam a escrita.

Para Tfouni, *A escrita é o produto cultural por excelência entendendo a cultura no sentido do materialismo histórico, no qual encontram-se [...] as categorias: consciência (atividade reflexiva); poder de decisão; proposição de finalidades pessoais; historicidade; construção e transformação da natureza* (1995, p.10).

Segundo a autora, a escrita

É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas “orelhas” do livro; na sua página de “rosto”; nas notas de roda-“pé”; e o capítulo nada mais é do que a “cabeça” em latim (TFOUNI, 1995, p. 10, grifos da autora).

Tifouni lembra que

[...] a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi adotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito (TFOUNI, 1995, p. 14).

Ao referir-se às relações de poder e dominação na utilização de um código escrito, Tifouni me remete às contribuições do educador Paulo Freire, nas suas discussões sobre alfabetização. Este educador, no início da década de 1960, refletia sobre a educação como uma prática política compreendendo a leitura crítica da realidade como possibilidade de mobilização e organização podendo *constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica* (FREIRE, 1984, pp. 23-24).

Para Freire não existe neutralidade no ato de educar:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica.

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 1984, p. 26-27).

O autor propôs um método de alfabetização de adultos construído a partir da idéia de um diálogo entre educador e educando; a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho; a idéia de que a educação é um ato solidário. Seu método se constrói coletivamente, dentro de um círculo de cultura de educadores-educandos. De acordo com o autor, o ato da leitura e da escrita está relacionado com a leitura crítica do mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser

alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1984, p. 11-12).

Educadores e pesquisadores que se ocupam em refletir sobre educação no Brasil reconhecem o pensamento de Freire como um pensamento que marca a história da prática de ensino da leitura e da escrita, e a história da educação brasileira. Paiva, ao contribuir com seus estudos sobre a educação popular no Brasil, afirma:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente das idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1983, p. 251).

Para Giroux (1983), ao refletirmos sobre teorias de alfabetização é importante considerar o trabalho de Freire que, para o autor, tem um enorme significado, pois seus princípios são essenciais a qualquer teoria radical de alfabetização.

Freire acredita que o papel do educador que alfabetiza é dialogar com o oprimido sobre temas que lhe falem de situações concretas e de experiências vividas diariamente. A alfabetização, nesse sentido, não está meramente ligada à noção de relevância; ao invés disso, está baseada em uma visão do conhecimento humano e da prática social que reconhece a importância do uso do capital cultural do oprimido a fim de valorizar as vozes e as formas de saber que usa para negociar com a sociedade dominante. Relevante aqui é o objetivo de dar aos estudantes/adultos à classe trabalhadora, os instrumentos de que necessitam para reafirmar seus modos de expressão, suas histórias e suas próprias vidas (GIROUX, 1983, p. 82).

É importante observar como os intelectuais do campo da lingüística também procuram compreender o seu objeto de estudo como uma construção social, histórica. Para Bakhtin,

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico*

confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (BAKHTIN, 1992, p. 46, grifos do autor).

Intelectuais de outros campos do saber, tal como a filosofia, também se ocuparam em refletir sobre aspectos da linguagem que contribuem para com a minha preocupação de analisar a prática do ensino da leitura e da escrita. Gramsci registra na nota III em seus cadernos do cárcere:

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição do mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada, anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou *economicistas*, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas com um dialeto, não é possível fazer a mesma coisa (GRAMSCI, 1991, p. 13, grifo do autor).

Essas reflexões são fundamentais para reafirmarem minha percepção de que a alfabetização/letramento inclui a escola do Ensino Fundamental como um espaço essencial, pois é ela a responsável por introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita; responsável por formar homens com capacidade de compreender a complexidade das relações sociais, superando a visão restrita, fossilizada e anacrônica da realidade.

A relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contacto com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consoma. Lá a criança aprende a ler, a escrever e a organizar sistematicamente as habilidades de comunicação (GIROUX, 1983, p. 59).

Essa relação entre alfabetização e escolarização, lembrada por Giroux, me conduz à necessidade de apresentar, mesmo que sucintamente, no próximo item, as

diferentes concepções de métodos de alfabetização presentes na história da educação brasileira.

2.4 – Os métodos de alfabetização

Os estudos sobre os diferentes métodos de alfabetização trazem grande contribuição para a compreensão das práticas de ensino da leitura e da escrita. Aqui me ocupo em descrevê-los na perspectiva de contribuir para com a análise dos dados da presente pesquisa.

Os métodos de alfabetização ao possuírem características peculiares podem ser divididos em Métodos sintéticos e Métodos analíticos (CARVALHO, 2009).

Os Métodos sintéticos têm como característica a soletração, a silabação e a consciência fonológica. Entre eles, destacam-se os métodos fônicos, como por exemplo, o método da abelhinha e o método casinha feliz.

Na soletração, o método tem como objetivo ensinar a combinatória das letras e sons. A professora parte de unidades simples, as letras, mostrando que essas, quando se juntam, representam sons, as sílabas, que por sua vez formam palavras. Neste método, normalmente, apresentam-se, primeiro, os alfabetos de letras maiúsculas e minúsculas, letra de imprensa e letras cursivas. A idéia centra-se nos três tipos mais comuns de sílabas existentes em Português, como consoante-vogal (ba, na, ma); vogal-consoante (al, ar, an); consoante-consoante-vogal (fla, bla, tra). *O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático – o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas* (CARVALHO, 2009, p. 22).

O método sintético, de silabação, assim como na soletração tem como ênfase os mecanismos de codificação e decodificação. Primeiro, a professora apresenta à criança as cinco letras que representam as vogais (a, e, i, o, u); no segundo momento são apresentados os ditongos (ai, eu, ui); em terceiro, são trabalhadas as sílabas formadas com as letras v, p, b, f, d, t, l, j, m, n... Exemplo: va-ve-vi-vo-vu. No quarto momento, reordena-se as mesmas sílabas, tal como: vi-vu-ve-va-vo. Após o reconhecimento das sílabas, pelas crianças, são formadas palavras com três letras: vai, viu, vou... Na última

fase, que é a formação de frases, essas são elaboradas com o uso das sílabas aprendidas: vo-vó viu a a-ve; a a-ve vi-ve e vo-a (CARVALHO, 2009).

No método fônico a ênfase é dada à dimensão sonora da língua, ou seja, as palavras são formadas por fonemas: unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita, pelas letras do alfabeto. Parte-se de palavras curtas, formadas por apenas dois sons representados por duas letras, para, em seguida, estudar palavras de três letras ou mais.

Carvalho (2009) destaca que este método, nos últimos anos, tem sofrido modificações em virtude dos avanços da Psicologia e da Linguística, o que o torna cada vez mais próximo de um processo analítico-sintético.

Sobre o método da abelhinha, Carvalho (2009), lembra sua criação, em 1965, ele experimentado em uma escola do Rio de Janeiro. Suas autoras o apresentam como “um método misto do tipo fonético”. Este método apresenta uma série de histórias, cujos personagens estão associados a letras e sons. Ele é organizado associando-se três elementos: personagem, forma da letra e som da letra. No início da alfabetização a criança une os sons; na fase seguinte ela separa os sons nas palavras. O nome Abelhinha, dado ao método, é devido o uso da personagem, abelha, representada pela vogal “a” em letra cursiva.

O método casinha feliz (CARVALHO, 2009) é resultado de uma experiência da década de 1950. Nela, o professor faz a apresentação das letras como personagens de uma história, exemplo: papai (p), mamãe (m), neném (n), e ratinho (r). A base deste método é associar a forma da letra a um personagem, o qual, por sua vez, representa determinado som.

Segundo Leite (2010), no método sintético de alfabetização, considerado tradicional, a escrita é entendida como uma representação da linguagem oral: para cada som emitido há uma forma de representação gráfica produzida pela cultura. Assim, ler e escrever são entendidos como atos de codificação e decodificação.

Ainda, de acordo com Leite (2010), a prática pedagógica de alfabetização na perspectiva do modelo tradicional apresenta as seguintes características: levar o aluno a dominar o código escrito; evitar que o aluno erre no uso do código; predomínio de atividades de memorização. Na primeira etapa da alfabetização, o professor procura possibilitar ao aluno o domínio do código e, na seqüência, procura habilitar o aluno a utilizar a linguagem escrita. Para o autor, este modelo tradicional, predominante no Brasil, no século XX, não contribuiu significativamente para com a habilitação do aluno

no uso da linguagem escrita. *Isso invariavelmente não ocorria, uma vez que a maior parte dos conteúdos, a partir da segunda série, era centrada na gramática normativa e não nas práticas relacionadas com os usos sociais da escrita* (LEITE, 2010, p. 19).

Como métodos globais, Carvalho (2009) aponta os métodos de contos, o método ideovisual de Decroly, método natural de Freinet, a metodologia de base lingüística ou psicolingüística, etapas de uma unidade, alfabetização a partir de palavras-chave, método natural e método Paulo Freire.

Carvalho (2009) afirma que os métodos globais têm como fundamentação teórica *a psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto antes de captar os detalhes* (p. 32. grifos da autora).

No método de contos, a professora inicia o ensino da leitura a partir de pequenas histórias, histórias essas, adaptadas ou criadas por ela. Após a apresentação da história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações. Em seguida, a criança deve reconhecer as palavras que são repetidas diversas vezes para facilitar a memorização. As etapas desse método podem, então, ser assim descritas: fase do conto; fase da sentencição; fase das porções de sentido; fase da palavração; fase da silabação ou dos elementos fônicos. Com essas características, de envolver a análise das partes maiores para chegar às partes menores, o método global é também chamado de analítico.

O método ideovisual de Drecoly (CARVALHO, 2009) propõe que o ensino se desenvolva por centros de interesse e não por matéria isolada. Esses centros de interesse são, para Drecoly, a família, o universo, o mundo vegetal, o mundo animal etc (GADOTTI, 1995). De acordo com seu idealizador, são três as fases de pensamento da criança: observação, associação e expressão. Neste método, os conteúdos das diferentes disciplinas devem ser organizados em torno de um tema de interesse da criança. O começo da aprendizagem da leitura e da escrita deve ser realizado através de frases como unidades de sentidos. Primeiro, a criança reconhece a forma, o desenho total, e a imagem gráfica da frase. Segundo, ela aprende a distinguir as palavras por meio da observação, de semelhanças e diferenças entre elas. Terceiro, a criança reconhece as sílabas e, em seguida, ela reconhece as letras.

No método natural Freinet, a aprendizagem da língua parte do pressuposto que a criança lê e escreve, com interesse, textos relacionados com suas experiências, pois para o autor, as aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis como às vezes se crê.

A criança aprende a ler lendo, e a escrever, escrevendo. Neste método, não há fases ou etapas.

Na metodologia de base lingüística ou psicolingüística a alfabetização tem início com a produção e reconhecimento de frases sugeridas pelas crianças. Após compor as frases o professor escolhe uma ou duas delas levando em conta três critérios: 1 - dificuldade; 2 - alternância entre o fácil e o difícil; 3 - produtividade.

No primeiro critério, inicia-se pelo mais fácil, com as primeiras palavras-chave formadas pelos fonemas /b/, /p/, /d/, /v/, /f/, representados pelas letras b, p, d, v, f, que têm o mesmo som, independente da posição que elas ocupam na palavra. São os casos em que há uma relação biunívoca entre os fonemas e os grafemas.

No segundo critério, o método recomenda que não se deixe para a etapa final da alfabetização as consideradas dificuldades ortográficas. Ou seja, as letras que podem representar mais de um som como s, m, l, x, devem ser apresentadas às crianças de forma alternada com as letras consideradas mais fáceis.

De acordo com o terceiro critério, a professora deve selecionar palavras-chave que depois de desmembradas, em sílabas, facilitam às crianças a formação de palavras novas.

O método etapas de uma unidade tem uma divisão didática de nove etapas que aqui resumo: 1 – produção do tema a partir de situações criadas pela professora ou situações do cotidiano; 2 – seleção de frases e palavras-chave; 3 – escrita das frases selecionadas no quadro-giz; 4 – leitura natural e fluente das frases; 5 – análise da frase como um todo; 6 – reconhecimento das palavras-chave em outros contextos; 7 – descoberta de semelhanças e diferenças, gráficas e auditivas entre as palavras; 8 – formação de palavras novas; 9 – produção oral e escrita de novas frases.

O método de alfabetização a partir de palavras-chave, também chamado método da palavração, tem como proposta iniciar a alfabetização a partir de palavras-chave destacadas de uma frase ou de um texto. Estas são desmembradas em sílabas que, recombinações entre si, formam novos vocábulos.

O método natural, segundo Carvalho (2009), apesar de ter o mesmo nome do método Freinet, distingue-se deste devido suas bases teóricas e sua estruturação. Neste método, há uma síntese dos cinco passos de aplicação: 1 – o professor usa abundantemente da escrita; 2 – estimula a percepção dos sons iniciais e finais de palavras ditas oralmente; 3 – forma um vocabulário básico de trinta e cinco a quarenta palavras (apenas substantivos e verbos); 4 – leva a criança a descobrir o som dentro da

palavra e a associar o som à letra; 5 – estimula a criança a ler e a escrever palavras novas com compreensão e rapidez.

O método Paulo Freire é classificado como método da palavração diferenciando-se deste quando usa as palavras geradoras (palavras-chave) pesquisadas no universo vocabular dos alunos adultos. As palavras devem ser relacionadas com aspectos da vida política e social do Brasil e propiciar a produção de novas palavras-chave. O aprendizado da leitura e da escrita é entendido, pelo autor, como um ato criador que envolve a compreensão crítica da realidade. *Não basta saber ler mecanicamente que “Eva viu a uva”. É necessário compreender qual a posição que “Eva” ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho* (GADOTTI, 1995, p. 255, grifos do autor).

A exposição desses diferentes métodos demonstra a relevância de determinados conteúdos e concepções teóricas na formação das professoras alfabetizadoras. Neste sentido, considero fundamental refletir sobre o conceito de currículo, na medida em que, uma análise da prática de ensino da leitura e da escrita que busca a compreensão na perspectiva da totalidade, não pode deixar de considerar o currículo como parte dessa totalidade.

2.5 – Conceituação de currículo

Conceituar currículo não é tarefa simples, pois currículo é considerado como um campo científico, um campo de estudo e como práticas sobre educação. Segundo Oliveira e Santos (1998), esse campo possui objetivos estrutura e funcionamentos próprios concorrendo para com a existência não só de profissionais e de um público próprios, que produzem e consomem os bens simbólicos dessa área, mas também instâncias e instituições legitimadoras e divulgadoras desses bens.

Enquanto campo de conhecimento, ele é reconhecido a partir do século XX, o que o coloca na condição de uma área recente de estudos. Os estudiosos dessa área analisam propostas curriculares dos diferentes níveis de ensino, procurando compreender como as propostas foram produzidas, e as influências sofridas pelas propostas, por posições políticas e pela compreensão de educação e de sociedade.

Esses estudos revelam também diferentes abordagens. Abordagens essas fundamentadas em diferentes concepções do conhecimento. Para Oliveira e Santos (1998) as abordagens sobre currículo podem ser classificadas em clássica e crítica. A clássica concebe que existe um conhecimento válido e este contribui para com a melhoria da sociedade em geral. Neste sentido, a educação deve contribuir para a formação de valores universalmente desejáveis. Essa abordagem compreende, ainda, que as propostas curriculares devem incluir a definição de objetivos e de mecanismos de avaliação, buscando uma coerência mútua entre esses elementos. Os objetivos devem ser exaustivos e a avaliação deve ser a mais objetiva possível.

A abordagem crítica compreende o conhecimento escolar como constituído por uma seleção arbitrária realizada no interior da cultura; critica a educação escolar como uma educação que valoriza apenas o conhecimento científico diminuindo o valor da produção do campo da estética e da cultura popular; reconhece a existência de um currículo nulo e um currículo oculto atuando sobre os estudantes, definindo comportamentos e atitudes. Essa abordagem analisa que o conhecimento escolar reforça as diferenças de classe e gênero e enfatiza que as regras construídas pelo Estado em relação à organização do tempo e do espaço escolares estabelecem possibilidades e limites para a prática pedagógica.

A história do pensamento curricular, no Brasil, registra as diferentes concepções de currículo. Lopes e Macedo (2003), em seus estudos, assinalam que, dos anos 1920 até a década de 1980, o campo do currículo foi marcado pelas teorias americanas, teorias essas, em sua maioria, de viés funcionalista. Este é um modelo explicativo da Psicologia sobre a capacidade adaptativa do indivíduo que permite

[...] a construção de um esquema evolutivo de compreensão genético-funcional. Diz-se que esse modelo é *genético*, porque leva em conta fatores que as pesquisas sobre hereditariedade, imediata e mediata, têm esclarecido para a compreensão de fatores estruturais de cada indivíduo, como sua constituição física e seu temperamento; e diz-se que é *funcional*, porquanto só na interação entre o organismo e o ambiente, ou no ajustamento do ser humano ao longo de todo o processo, é que se poderá encontrar uma satisfatória compreensão do conjunto (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 132, grifos do autor).

Um dos expoentes desse viés é o americano Dewey, estudioso que influenciou o pensamento educacional brasileiro. Para Dewey a educação é resultado inevitável das

experiências. Experiência é definida como o *agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação*. No plano da vida, as experiências, no nível vegetal e animal, são psicofísicas. *Os corpos agem e reagem, para a conquista de um equilíbrio de adaptação*. Segundo Teixeira,

Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de exercício específico a isto destinado (*escola*), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (*vida*) (TEIXEIRA, 1980, p. 119, grifos do autor).

Na década de 1980, com o início da redemocratização do país, o pensamento curricular brasileiro passou, também, a sofrer influências do pensamento marxista. No início da década de 1990, os estudos em currículo sofriam forte influência do pensamento sociológico, buscando a compreensão do currículo como espaço de relações de poder. Essa compreensão era permeada pelos aspectos políticos, econômico e social. Neste sentido, o currículo era entendido como uma construção social do conhecimento.

Essa breve introdução sobre o conceito de currículo expressa as diferentes concepções de educação concebidas historicamente no Brasil. Isso contribui para com as diversas posições e compreensões teóricas sobre o campo curricular. Candau e Moreira (2007), ao refletirem sobre currículo, conhecimento e cultura, registram que fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

- a) conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escola e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 18).

As idéias, acima mencionadas, estão presentes nos debates sobre a reformulação curricular do curso de Pedagogia, em Goiás, na década de 1980, e nas Diretrizes

Curriculares para a Educação Fundamental, implementada na Rede Municipal de Goiânia em 2008. Considero importante assinalar essas experiências por elas comporem o nosso presente estudo.

Sobre o curso de Pedagogia, os professores da FE/UFG indicam ao MEC quais saberes devem compor o novo currículo:

Acreditamos que as Faculdades de Educação devem se preocupar com a formação do educador – educador formado para um saber pensado, crítico, capaz de refletir sobre as técnicas e modelos educacionais, seus pressupostos e implicações, atentos aos fins da educação e às relações concretas entre a escola e a sociedade (UFG/FE, 1981, p. 105).

As Diretrizes Curriculares da SME-Goiânia indicam:

A organização do ensino em ciclos de desenvolvimento humano tem por essência o compromisso com a formação e o desenvolvimento dos educandos, que vai além da aquisição/construção de conhecimento sistematizados e inclui as dimensões políticas, éticas, sócio-culturais (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 43).

Ainda, sobre as concepções teóricas que marcaram o campo do currículo, no Brasil, pode-se assinalar que, na segunda metade da década de 1990, o pensamento de autores considerados pós-modernos, tais como Deleuze, Derrida, Foucault, Guattari e Morin influenciaram as produções nesse campo. De acordo com Lopes e Macedo (2003), essa influência traz uma orientação teórico-metodológica com tendências e orientações que se inter-relacionam, produzindo híbridos culturais. Isso, segundo as autoras, provoca certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo.

A afirmação das autoras me leva a assinalar que essa dificuldade está também relacionada à organização sistemática do currículo escolar. As Diretrizes Curriculares elaboradas pela SME-Goiânia, ao tratar dos conteúdos escolares como conhecimento cultural afirma:

Partindo deste pressuposto, a lógica da interlocução entre alunos e professores é tecida a partir das experiências socioculturais. Neste sentido, os conteúdos não são definidos, sistematicamente, a priori, mas

reconstruídos a partir das necessidades sociais e da realidade cotidiana (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 97).

Essa orientação metodológica, influenciada pelo pensamento considerado pós-moderno, centra suas preocupações nas questões de interesse e poder, mas não se limitam aos problemas econômicos. O debate também se faz a partir das questões de gênero, etnia, sexualidade, assim como para a crítica às idéias de razão, progresso e ciência (LOPES e MACEDO, 2003).

Sobre esse debate, Silva (1999), ao refletir sobre educação, trabalho e currículo afirma:

A teorização crítica mais recente, sobretudo aquela baseada no pós-estruturalismo, tem questionado radicalmente essa perspectiva realista, cognitivista, racionalista, do conhecimento e do currículo (por exemplo, Ellswort, 1998). Um currículo tradicional não se transforma em crítico apenas por uma mudança de conteúdo. Ficam de fora nessa concepção de conhecimento e de currículo, entre outras coisas, a dinâmica do desejo, do afeto e da irracionalidade, bem como o reconhecimento do papel constituinte da linguagem e do discurso. Uma educação crítica do trabalho baseada numa noção racionalista do conhecimento e do currículo restitui ao centro da cena educativa a soberania do sujeito pensante cartesiano (SILVA, 1999, p. 77).

As classificações das abordagens no campo do currículo e a breve reflexão sobre as diferentes concepções que influenciam esse campo, me levam a pensar sobre o currículo, seu significado e como o concebo no presente trabalho. Em uma sociedade dividida em classes, o currículo não pode ser visto como um elemento neutro e atemporal, pois é portador de uma história que se relaciona com as formas específicas de organização da sociedade.

Nessa perspectiva, portanto, conhecimento corporificado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constituidor (de identidades sociais e individuais) do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...] O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicando na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também histórica e socialmente contingente (SILVA, 1996, pp. 83-84).

Assim, não se pode reduzir a construção curricular apenas às ações de professores e alunos, mas é preciso compreender a história, a construção social do currículo, situando-o historicamente e no cenário dos eventos sociais e políticos, como aponta Suarez:

[...] a determinação curricular é um processo caracterizado pela atualização permanente de um debate-luta entre diferentes posicionamentos (que são, ao mesmo tempo, pedagógicos e políticos), por exemplo, acerca de quais são os valores, noções e significados sociais que constituirão as diretrizes dentro de uma estratégia global de mudança educacional, ou da posição social e técnica que se atribuirá aos professores na divisão do trabalho escolar, ou dos instrumentos político-institucionais, metodológico-didáticos e conceituais que serão definidos e implementados curricularmente para levar a cabo essa atribuição (SUÁREZ, 1995, p. 10).

Goodson (1995) salienta que, na análise do currículo é necessário conhecer a história, a sua construção social. Para ele, não se pode reduzir a realidade social da construção curricular apenas às ações dos professores e alunos. É preciso compreender, situar historicamente os problemas que envolvem a educação.

Na análise de currículo, Goodson (1995) estabelece a distinção de dois elementos: o currículo pré-ativo e o currículo interativo. O currículo interativo é concebido como currículo ativo, currículo como prática ou currículo real (prática de sala de aula). O currículo pré-ativo é o currículo escrito, currículo formal ou currículo como documento.

Ao estabelecer essa diferença, o autor considera que uma análise de currículo deve levar em conta não só o que ocorre em sala de aula (currículo interativo). É necessário compreender a história da construção da fase pré-ativa do currículo. Essa compreensão dá um novo sentido à prática, pois o currículo pré-ativo ou o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Esclareço que é a partir da abordagem de Goodson que tomo o currículo pré-ativo, currículo escrito do curso de Pedagogia da FE\UFG e do EDU\UCG e as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da SME como documentos de análise. Isto porque [...] *o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos*

melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 1995, p. 21).

Para o autor, o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição, mas *não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é antes algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir* (p. 27).

Neste sentido, ao realizar a síntese da prática de ensino da leitura e da escrita em uma escola do Ensino Fundamental considero necessário analisar o currículo escrito das instituições que formaram os profissionais, sujeitos da minha pesquisa e examinar minuciosamente o currículo do Ensino Fundamental que traça parâmetros para a prática docente. Assim, busco afirmar a perspectiva histórico-social da construção do conhecimento. Considero fundamental perseguir a relação de unidade entre as circunstâncias e a atividade da professoras, pedagoga egressa do EDU/UCG.

Currículo, formação, prática de ensino da leitura e da escrita são aspectos relevantes para compreender a alfabetização/letramento que acontece nas escolas entendendo que, [...] *a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam – ao elevar sua consciência – não podem ser separadas da mudança das circunstâncias* (VÁZQUEZ, 1977, p. 160).

Assim, no próximo capítulo, analiso a prática de ensino da leitura e da escrita de egressa do curso de Pedagogia buscando a percepção de totalidade posta pela compreensão do materialismo histórico.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS E LIMITES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PEDAGOGIA E NA PRÁTICA DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do *devenir*: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal (Gramsci).

Este capítulo tem o propósito de apresentar os resultados da pesquisa, particularmente, a análise realizada acerca da prática de ensino da leitura e da escrita, mostrando os desafios que se apresentam ao pedagogo, e estabelecendo as relações com as contribuições e limites a partir da formação profissional no curso de Pedagogia. A análise é exemplificada a partir de uma pedagoga que atua em escola pública da rede municipal de Goiânia, em sala de alfabetização. A pedagoga é egressa, de 1992, do curso de Pedagogia do Departamento de Educação da então Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG).

A apresentação dos resultados encontra-se organizada em nove itens. No primeiro, abordo os desafios e limites da formação profissional da egressa, sujeito da pesquisa. No segundo reflito sobre a complexidade da tarefa de alfabetizar/letrar em escola pública. No terceiro, faço uma breve reflexão sobre as escolas cicladas no Brasil, modelo de escola na qual atua a egressa. No quarto item, indago sobre a sala de aula: alfabetização ou letramento? No quinto, reflito sobre a alfabetização e a escolarização do texto literário. No sexto item, relaciono a história em quadrinhos (HQ) e a alfabetização. No sétimo, exercito o pensamento sobre a prática de ensino da leitura e da escrita e o controle social. No oitavo item, trato da biblioteca no espaço da escola e, no nono item, reflito sobre a avaliação externa e a prática da alfabetização/letramento.

Registro que, em minhas reflexões, procuro considerar as condições materiais da egressa, sua formação profissional, bem como alguns elementos identificados como

fundamentais para a compreensão da sua prática pedagógica, tais como: currículo da escola em que atua o “currículo escrito”, “currículo em ação” e livro didático.

3.1 – Os desafios e limites da formação profissional

Como professora de um curso de Pedagogia, adentrar a escola pública do Ensino Fundamental com o objetivo de analisar a prática de ensino da leitura e da escrita, de uma docente, pedagoga, que atua na alfabetização, é provocar, em mim, indagações. Não são indagações novas, no entanto, revestiram-se de outro sentido no momento em que as fiz como pesquisadora: o que é o conhecimento? O que o conhecimento significa para a sociedade? Este momento significou, para mim, um grande desafio, o de buscar perceber, no meu objeto de estudo, a totalidade das relações sociais. Nessa busca, todo meu esforço teórico investigativo, foi para superar a percepção da realidade aparente.

Neste primeiro momento, de aproximação aos dados, utilizo-me de referências teóricas que me ajudam a pensar o homem e sua prática, em sociedade, recorrendo a Gramsci e ao seu pensamento sobre a filosofia e o homem. Em suas reflexões, o autor afirma que a principal indagação a ser feita, no campo da filosofia, é: *que é o homem?* Para ele, essa pergunta não é uma pergunta abstrata ou objetiva,

Ela nasce do fato de termos refletido sobre nós mesmos e sobre os outros; e de querermos saber, de acordo com o que vimos e refletimos, aquilo que somos, aquilo que podemos ser, se realmente – e dentro de que limites – somos “criadores de nós mesmos”, da nossa vida, do nosso destino. E nós queremos saber isto “hoje”, nas condições de hoje, da vida de “hoje”, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer (GRAMSCI, 1991, p. 38, grifos do autor).

Ao fazer a indagação sobre “que é o homem” Gramsci chama a atenção para a complexidade do tema. Para ele, não é suficiente conhecermos o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento. O que importa é conhecê-los em seu movimento de formação *já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também a história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado* (GRAMSCI, 1991, p. 40).

Essa compreensão me leva a considerar que a participação da professora, como sujeito desta pesquisa, deu-se não só como sujeito de “hoje” que atua em uma escola de “hoje”, mas como sujeito historicamente construído. Reconheço que exercer esse raciocínio ao longo da minha análise é desafiar minha capacidade de apreender o concreto. Assim, procurei valer-me da compreensão expressa por Ciavatta:

A proposta é, aparentemente, simples. Ela é complexa na medida em que se embasa numa lógica dialética, ou seja, do movimento que remete o objeto de estudo à sua totalidade histórica e às relações que aí se estabelecem. O desafio ao pesquisador está em captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social (CIAVATTA, 2001, p. 145).

Feita esta consideração, passo a descrever quem é a docente, pedagoga investigada, nesta pesquisa. Ela cursou o Magistério do 2º Grau e concluiu o curso de Pedagogia no ano de 1992, na então UCG. É licenciada, com habilitação no Ensino Fundamental, Séries Iniciais do 1º Grau (1ª a 4ª série); Alfabetização e Magistério do 2º Grau (Psicologia da Educação). A professora ingressou na Universidade no primeiro semestre de 1988, e frequentou o curso de Pedagogia noturno. A opção deu-se em função de ter que conciliar as atividades de estudo e trabalho. Este aspecto, segundo a própria professora, é importante para compreender os limites da sua formação.

Carvalho (1984), que se dedica aos estudos sobre cursos noturnos, afirma que a história de criação desses cursos, no Brasil, está caracterizada como a oportunidade educacional “reservada” aos que necessitam combinar estudo e trabalho, ou seja, a classe trabalhadora.

É interessante observar, na fala da professora pesquisada, uma compreensão da formação em curso noturno como uma formação inferior a do período diurno, ou seja, a percepção de que cursos, em horários diferentes, atende e forma profissionais com qualidades diferentes. Para ela, ter frequentado um curso noturno, em função da sua condição de trabalhadora, prejudicou sua formação, *deixou a desejar, em termos de qualidade, devido não ter me dedicado exclusivamente aos estudos* (Diário de campo). Este pensamento revela que a frequência a um curso superior, de um trabalhador, não significa que este se beneficia das mesmas oportunidades que são oferecidas aos alunos de classe considerada favorecida.

Neste aspecto, considero digna de atenção a preocupação da instituição formadora EDU/UCG, expressa no documento que formalizava a reformulação do curso de Pedagogia:

É a partir das funções da educação – conservação/transformação – que o Departamento deve se desenvolver, definindo uma outra proposta de educação e um outro perfil de profissional. Para isto deve-se considerar as contradições existentes na configuração da sociedade, e conseqüentemente da clientela que busca a Universidade Católica – uma instituição particular. A situação particular dessa contradição se evidencia mais claramente quando se caracteriza a clientela do Curso de Pedagogia da UCG. Trata-se, na maioria, de pessoas advindas de uma classe social emergente, já selecionada “fora do sistema de ensino, pelas condições de vida material”, contrapondo-se à clientela de instituições gratuitas onde a estrutura e a organização do curso dificultam a conciliação entre o aluno-estudante e aluno-trabalhador (UCG/EDU, 1985, p. 30, aspas no original).

Para freqüentar o curso, a docente avalia que uma das maiores dificuldades era o seu deslocamento. Morava na cidade de Trindade (e ainda mora), trabalhava no CAIS (Centro de Atendimento Integrado à Saúde) do Setor Garavelo (município de Aparecida de Goiânia) e freqüentava o curso que era oferecido no Setor Universitário (município de Goiânia). Isto significava percorrer uma distância média de noventa e seis quilômetros diariamente, em transporte coletivo. Com a necessidade de percorrer esse trajeto, saía de casa às cinco horas.

Justificando seu relato acerca das dificuldades enfrentadas para manter as atividades de estudo e trabalho, a professora recorre ao seu histórico escolar, cujas notas, em todas as disciplinas, variavam de 5,0 a 8,5. Em uma das disciplinas de Fundamentos da Educação, foi reprovada por três vezes, o que dificultava a previsão do seu período de formação, de acordo com o fluxo curricular, pois a disciplina, após a reprovação, não era oferecida no horário noturno. Tal situação a levou a reivindicar, junto à coordenação do curso, um horário compatível para o cumprimento das exigências curriculares. Atendida, em sua reivindicação, foi possível concluir o curso de acordo com o fluxo previsto.

As dificuldades enfrentadas durante a sua formação também se revelaram no momento de realização do trabalho monográfico, para a conclusão do curso, uma exigência da instituição formadora. Realizado, no final do curso, o trabalho teve como tema: *A Importância da Saúde Bucal na Escola de 1ª fase*. Como era um conteúdo

relacionado à área da saúde e não à educação, ele teve a resistência da professora, orientadora do trabalho e, mais uma vez a pedagoga (então aluna), recorreu à coordenação do curso para conseguir concluir seus estudos elaborando a monografia com aquele tema. É importante destacar que essa escolha deveu-se à sua familiaridade com o assunto em função do trabalho que exercia em uma instituição de saúde. Isso, segundo ela, *facilitava o aprofundamento no tema e, conseqüentemente, a conclusão do curso.*

A escolha de um tema de monografia relacionado à área da saúde e a resistência da professora orientadora, que defendia um tema específico da educação, coloca em questão o papel da Universidade na formação de professores, em uma sociedade de classes. Isso revela uma contradição. Por um lado, o currículo escrito (oficial) previa a docência como eixo central na formação do pedagogo: *Elaboração de monografia baseada na experiência da escola-campo, a qual será a partir da escolha de um tema que orientará todo o trabalho prático-teórico-prático* (Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia, UCG, 1985). Por outro lado, o currículo interativo, ou o currículo em ação “permitiu” que a aluna, devido as dificuldades advindas de sua condição social de trabalhadora, em outra área de conhecimento, a qual julgava possuir maior domínio, realizasse o trabalho com o tema desta outra área. Tal fato, pode-se concluir, na oportunizou que a pedagoga aprofundasse conhecimento investigativo, especificamente concernentes à prática pedagógica.

A professora também relatou que suas dificuldades financeiras inviabilizavam o pagamento das mensalidades para a Universidade, o que a fez buscar o financiamento dos estudos através do Crédito Educativo, modalidade oferecida pelo Governo Federal.

Tais relatos evidenciam o grande esforço, que a professora, enquanto aluna trabalhadora teve que realizar para concluir a formação profissional em pedagogia. Aqui vale a reflexão sobre os princípios gerais do liberalismo como sistema de crenças e convicções que fundamentam a organização da sociedade capitalista. Esses princípios atribuem ao indivíduo à responsabilidade pelo seu sucesso ou o seu fracasso social. Conforme alerta Cunha (1980, p. 29), *com este princípio (o individualismo), a doutrina liberal não só aceita a sociedade de classes, como fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade.* Escreve o autor:

A educação liberal não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção de seus valores intrínsecos. Desta forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no mérito individual (CUNHA, 1980, p. 35).

A análise de Cunha remete-me à compreensão de que a educação não é prioridade em uma sociedade fundamentada na perspectiva do liberalismo. Essa compreensão é reforçada pelo registro de uma recente manchete de jornal: *País só cumpre 33% de metas de educação: relatório mostra que ainda há alta repetência, a taxa de universitários é baixa e o acesso à educação infantil está longe do proposto* (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010, C1, p. 01 e 03).

A reportagem traz informações sobre um estudo realizado por pesquisadores de universidades federais que abrange os períodos de 2001 a 2008. A pesquisa teve como objetivo revelar os avanços da área da educação nas últimas décadas considerando as 294 metas previstas no PNE (Plano Nacional de Educação), criado por lei, em 2001. O cumprimento de apenas 33% das metas previstas é concebido, pelo jornal, como “insuficiente” o que demonstra que a educação não é prioridade para os principais partidos políticos brasileiros que postulam a administração federal. Abaixo, transcrevo um trecho da publicação bastante ilustrativo do problema:

Para João Oliveira, professor da UFG (Universidade Federal de Goiás) e um dos responsáveis pela pesquisa, uma das principais causas dos problemas na execução do PNE foi o veto à meta que previa um aumento expressivo de recursos destinados à educação: 7% do PIB (Produto Interno Bruto) em educação até 2010.

Prevista na proposta aprovada no Congresso, ela foi vetada por FHC, que terminou seu mandato com um investimento de 4%. A decisão do tucano foi duramente criticada por petistas, que, em 2007 (dado mais recente disponível), já no poder, tinham aumentado o percentual apenas para 5,1% (FOLHA DE SÃO PAULO, 2010 C1, p. 01).

A prática do Estado de não investir em educação e do não cumprimento das metas definidas no PNE, mesmo sendo objeto de lei, demonstra que a luta “individual” dos trabalhadores em busca da formação, em todos os níveis do sistema de ensino, permanece presente ainda neste século XXI.

Este representa um fator político-social concreto, importante na compreensão da formação da pedagoga, sujeito deste estudo. Formada, em 1992, seu histórico escolar registra que freqüentou, entre outras, as disciplinas relacionadas especificamente com o ensino da leitura e da escrita: Português I (2º semestre de 1988); Língua Portuguesa (1º semestre de 1990); Didática da Comunicação e Expressão (1º semestre de 1991); Alfabetização I (2º semestre de 1991); Alfabetização II (1º semestre de 1992); Cultura, Linguagem e Alfabetização (1º semestre de 1992); Alfabetização III (2º semestre de 1992); Estágio III – Alfabetização (2º semestre de 1992).

Após sua formatura, permaneceu trabalhando na área da saúde e, em 1996, fez seu primeiro concurso na SME (Secretaria Municipal de Educação) de Goiânia. Neste primeiro contrato com a SME, ela trabalhou com a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Jovem e inexperiente em sala de aula, a professora relata que viveu momentos de dificuldades nessa modalidade de ensino noturno. Na relação com os alunos, alguns já adultos, *era muito complicado, pois, muitas vezes, meus alunos iam para a sala de aula com armas de fogo. Isso me provocava medo e angústia* (Diário de campo, 2010).

O medo e a angústia da professora de atuar em uma sala de aula, freqüentada por trabalhadores que não tiveram o direito de alfabetizar-se, quando crianças, revelam diferentes traços da violência em nossa sociedade. Em uma perspectiva marxiana, pode-se compreender que, ao ter negado seu direito de freqüentar a escola o trabalhador é vítima da violência do modo de produção dos bens materiais e sociais.

Para Vázquez (1977), *a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele é o único ser que para manter-se em sua legalidade pròpriamente humana necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior (a da natureza)* (p. 374).

Com essa compreensão o autor faz uma reflexão sobre a violência na sociedade de classes.

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como a sociedade capitalista atual, a violência se mostra tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, quanto de modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas. É a violência da miséria, da fome, da prostituição ou das enfermidades, que já não é a resposta a outra violência potencial ou em ato, mas sim a própria violência como modo de vida porque assim o exige a própria essência do regime social (VÁZQUEZ, 1977, p. 382).

É nesse mundo da violência que impossibilitada de continuar em uma sala a qual lhe provocava medo, a professora fez novo concurso na SME de Goiânia, em 1998, para atuar no Ensino Fundamental e pediu exoneração do primeiro contrato relacionado com a EJA. Ao ser aprovada e contratada para a nova função resolveu também exonerar-se do trabalho na área da saúde e dedicar-se somente à educação.

A partir daí, exerceu diferentes funções em escolas diversas chegando a exercer o cargo de diretora de um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) na Vila Santa Helena (município de Goiânia) ao longo de 3 anos (2005-2008). E, até janeiro de 2010, ocupou o cargo de coordenadora pedagógica em uma escola do Ensino Fundamental. Resolveu exonerar-se do referido cargo (coordenação) *em função das dificuldades enfrentadas com a complexa relação coordenadora-professores*.

No período 2007-2008 a professora fez um curso de especialização em uma faculdade particular: *Psicopedagogia Inclusiva e Educação Infantil*. As aulas do referido curso eram ministradas nos finais de semana. Realizou o trabalho de conclusão de curso (artigo) com o tema: *Compreensão da Afetividade na Construção da Identidade das Crianças na Educação Infantil*.

Aqui é importante destacar uma problemática que se verifica na realidade da formação continuada dos professores, no contexto da Secretaria Municipal de Educação em Goiânia. Para obter uma carga horária que constará como “progressão” na carreira, aliada a uma gratificação prevista no plano de carreira, os professores desenvolvem a necessidade de realizar cursos de formação continuada. No entanto, não dispondo de tempo para realização destes cursos, os professores recorrem, freqüentemente, a cursos de finais de semana, tendo como critério a oportunidade de realização dos mesmos, e não a qualidade dos cursos. Por outro lado, as instituições de ensino privadas encontram justificativas plausíveis para organizar cursos que atendam a “formação continuada” dos profissionais da educação, garantindo o objetivo do lucro.

O tema do curso e da monografia, elaborada pela professora, sugerem um conteúdo voltado para o aspecto psicológico da educação. Silva (1988) chama atenção para o domínio das pedagogias psicológicas na teoria e práticas educacionais. Para ele,

[...] é intrigante observar como as pedagogias construtivistas e as psicopedagogias lacano-piagetianas, supostamente críticas e libertárias, têm-se combinado de forma admirável no Brasil e em vários outros países, com as reformas neoliberais da educação, do currículo e da profissão docente (SILVA, 1988, p. 07).

Outra característica da chamada psicologização da educação, segundo Silva, é a sua indiferença política: *embora se pretendam, em geral, emancipatórias, libertadoras, autonomistas, críticas, revolucionárias, as pedagogias psi se adaptam facilmente a sistemas educacionais governados por regimes políticos bastante diversos* (SILVA, 1988, p. 07).

As preocupações de Silva (1988) permitem-me considerar que a qualificação profissional, buscada pela professora, no curso de especialização, com ênfase na Psicologia, pode representar a aquisição de influências de teorias e práticas que permeiam a educação em tempos neoliberais.

3.2 – A complexidade da tarefa de alfabetizar/letrar em uma escola pública

Exercer o cargo de professora em escolas públicas brasileiras é submeter-se a uma atividade complexa, pois são vários os desafios que se apresentam para realizá-la como meio de desenvolvimento humano para a transformação social. Espaço físico pouco adequado para o trabalho pedagógico; crianças com condições materiais e culturais precárias; professores com formação insuficiente para lidar com a complexidade da prática pedagógica; baixos salários dos professores obrigando muitos deles, a recorrerem, para garantir condições dignas de sobrevivência, a jornadas duplas de trabalho; baixa qualidade do ensino e baixa aprendizagem dos alunos.

De acordo com as estatísticas, cresceu o número de alunos matriculados, no Brasil, o que representa a ampliação do acesso à escola. No entanto, ao lado dessa ampliação, não ocorreu melhoria na qualidade do ensino. Dados de pesquisa publicados pelo jornal Folha de São Paulo (03/03/2010, p. C1) informam que no Ensino Fundamental a taxa de matrícula cresceu de 94,5% em 2000 para 97,6% em 2007, meta cumprida em relação ao proposto pelo PNE. Mas a taxa de repetência que no ano de 2000 era de 21,7%, em 2007 atingiu 27,7%.

Em relação à valorização do trabalho docente, o contexto da escola, na qual trabalha a pedagoga, sujeito desta pesquisa, revela a ausência de vontade política para conceder a esses profissionais os que lhe são de direito. No ano de 2010, os professores participaram de um movimento grevista com início dia 25 de maio e com retorno em 02

de agosto. O movimento reivindicou o atendimento ao Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) determinado pela Lei Federal 11.738/2008 de 1.312,85 com carga horária de 30h de acordo com o valor mínimo do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A reivindicação não foi atendida pelo poder público municipal. Devido à greve o calendário de reposição das aulas fez a previsão do término do ano letivo de 2010, no dia 28 de janeiro de 2011. O conteúdo da reportagem abaixo ilustra o ocorrido em Goiânia com os professores da rede municipal de ensino:

Professores e trabalhadores administrativos da rede municipal de ensino em Goiânia se reúnem na manhã dessa sexta-feira (18) para um manifesto com panfletagem no cruzamento da Avenida Goiás com a Avenida Anhanguera, na Praça dos Bandeirantes, no centro.

Na última terça-feira, a Prefeitura informou que não negociaria mais sobre o piso e que a última proposta do poder público seria a do Piso de R\$ 1.024 para 30 horas semanais para professores com licenciatura. A proposta foi apresentada no dia 27 de maio e rejeitada pela categoria no dia 31.

Os valores apresentados no dia 15 de junho como sendo de uma nova proposta, na verdade, eram a soma do piso oferecido pela Prefeitura mais a gratificação da regência, que já existia e não atingia a todos os professores.

O Sintego quer que a Prefeitura cumpra a lei federal 11.738/08, que determina um Piso Salarial de R\$ 1.312,85 a partir de janeiro de 2010, respeitando a carreira, isto é, em Goiânia o valor seria para professores com nível PE I (com magistério) que trabalham em jornada de trabalho de 30 horas semanais (Portal 730, jun. de 2011).

É importante registrar que a administração pública municipal de Goiânia, neste período do movimento dos professores, é de competência dos partidos políticos PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, partido do prefeito) e PT (Partido dos Trabalhadores, partido do vice-prefeito). Percebe-se a contradição, não só na história e prática dos dois partidos, o primeiro, aliado do presidente da república e o segundo, partido do presidente Lula que sancionou a Lei do Piso Salarial em 2008.

Essa realidade dos profissionais da educação de organizarem um movimento para reivindicar o que já é estabelecido por lei, e não serem atendidos, construiu uma “descrença” em relação ao movimento coletivo e ao mesmo tempo tornou a “reposição” de aula nos meses de dezembro de 2010 e janeiro de 2011 “um castigo”, pois os docentes tiveram que ausentar-se do convívio familiar, abdicar-se de viagens e do lazer proporcionados pelas férias e pelas festas de final de ano.

Outros dados que considero importantes a serem destacados, no exercício desse trabalho e que estão relacionados à totalidade do sujeito da pesquisa: a escola está localizada em um bairro periférico, atendendo a crianças filhas de trabalhadores; tem uma organização voltada para a concepção de ciclo, denominada como “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”; funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Ela atende até ao 9º ano do Ensino Fundamental. No turno vespertino (turno em que foi possível a realização da pesquisa), ano 2010, ela tem matriculado 226 alunos; é composta de 08 turmas; 3 do ciclo I e 5 do ciclo II. Cada ciclo tem três agrupamentos de alunos, por idade. São 8 agrupamentos: 3 do ciclo I: A1; B1; C1. 5 agrupamentos do ciclo II: D1; E1; E2; F1; F2.

A organização da escola em ciclos me remeteu à necessidade de elaborar uma reflexão, ainda que sucinta, para melhor compreensão do contexto da atividade da professora investigada. Esta reflexão é apresentada no próximo item.

3. 3 – Escolas cicladas no Brasil: uma breve reflexão

A reflexão sobre escola ciclada no Brasil está relacionada à discussão sobre reprovação/ retenção dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este tema está presente na história da educação brasileira a partir do momento em que o processo de industrialização exige a generalização da escrita. A industrialização de um país exige a disseminação dos códigos formais, do código da escrita (SAVIANI, 2002). Mas a busca da escolarização universal obrigatória e gratuita não garante à classe trabalhadora o domínio do conhecimento produzido historicamente, pois a contradição entre as classes, na sociedade capitalista, marca a questão educacional e o papel da escola. Isto significa que a inclusão dos trabalhadores no espaço escolar introduz novas questões na organização do currículo, na metodologia e na avaliação.

Sobre essa problemática, está registrado, na década de 1950, uma discussão sobre a reprovação, a retenção de alunos dos anos iniciais de escolarização. No ano de 1958, Luís Pereira discute a promoção automática na escola primária. O autor registra que, no plano das idéias pedagógicas discute-se, no Brasil, a partir de 1953, 1954, um movimento caracterizado como renovador: a promoção automática na escola primária. Essa proposta, com pouco tempo de experiência, já era praticada por setores de ensino

inglês e norte-americano. Nesses países, a prática foi adotada para resolver os problemas da reprovação dos alunos cuja capacidade intelectual e ritmos de aprendizagem eram inferiores à média de seu grupo. Assim, [...] *formaram-se classes mais ou menos homogêneas quanto à capacidade e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, promovendo a todos ao fim de cada período letivo* (PEREIRA, 1958, p.105).

Para o autor, a fundamentação deste modelo de organização das classes provinha apenas [...] *da constatação de deficiências de certos alunos e não da existência de precárias condições materiais e pessoais do funcionamento escolar* (PEREIRA, 1958, p. 105).

Ao refletir sobre esse novo modelo de organização, Pereira registra que a referida modificação, no ensino primário, tem como justificativa a economia do sistema escolar. Para ele,

[...] não havendo repetências, todas as vagas existentes numa série escolar ficam, no período letivo subsequente, à disposição de novos candidatos; se existissem repetentes, uma parte dessas vagas seria ocupada por eles no período letivo seguinte ao da sua reprovação, criando-se a necessidade de um aumento de número de vagas nessa série escolar (PEREIRA, 1958 p. 106).

Análises mais recentes de autores que se ocupam de temas relacionados às reformas educacionais, reformas curriculares, à reprovação e promoção automática reafirmam o pensamento de Pereira (1958) expresso ainda na metade do século passado. Abaixo transcrevo trecho ilustrativo.

Para ocultar o desempenho escolar sofrível, muitos governos municipais e estaduais optaram por políticas de ciclos minimalistas com aprovação automática que, por não alterarem as condições materiais e pedagógicas do trabalho escolar, realimentam a negação do direito humano à educação básica (FRIGOTTO e LEHER, 2007). Entre os municípios e estados que não aderiram à aprovação automática, a maior parte manteve as mesmas políticas que, há anos, revigoram o perverso círculo vicioso das reprovações, igualmente negando o direito constitucionalmente previsto como universal (LEHER, 2009, p. 96).

A discussão sobre reprovação/retenção de alunos dos anos iniciais de escolarização posta na década de 50, no Brasil, ganhou maior ênfase nos debates e propostas curriculares para o Ensino Fundamental a partir da década de 1980. De acordo com Moreira (2000), neste período, promoção automática e organização de escolas cicladas no Ensino Fundamental, propostas consideradas alternativas (MOREIRA, 2000), aconteciam num contexto de discussão e reflexão sobre a democratização do espaço escolar. O autor aponta que tais propostas buscavam posicionar-se “na contramão do discurso oficial hegemônico” (Ibid., p. 109).

Como descreve Moreira (Id), partidos políticos de esquerda ao tomarem o comando de governos estaduais e municipais discutem e elaboram currículos para as escolas do Ensino Fundamental diferentes do previsto pelo Governo Federal. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Porto Alegre são exemplos de algumas dessas experiências. Nessas experiências, a discussão de uma escola democrática perpassa, entre outros aspectos, pela organização do conteúdo, metodologia de ensino, reprovação e auto-estima do aluno. Um dado importante a registrar é que essas experiências foram geradas a partir de discussões entre os profissionais envolvidos com a educação.

Alguns modelos de escola do Ensino Fundamental, criados por diferentes governos municipais e estaduais, acabaram tornando-se referência nas discussões de propostas para a nova lei de diretrizes e bases da educação brasileira e a promoção automática se concretizou legalmente no Brasil em 1996. É neste ano que é sancionada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei Nº 9394/96, cujo artigo 32, parágrafo primeiro, reza que *É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos*. O parágrafo segundo, do mesmo artigo prevê: *Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino*.

Respaldado, neste aspecto legal, muitos governos municipais reorganizaram as escolas dos anos iniciais, sem levar em conta a necessidade de uma discussão entre os professores responsáveis pela mudança em sala de aula. Como exemplo, em 2006 o CME (Conselho Municipal de Educação) de Catalão-Go, aprovou a Resolução de nº 008 em 20 de dezembro de 2006, que organizou o Ensino Fundamental em ciclos. Nesta Resolução, o artigo 55 estabelece:

O Ensino Fundamental (1º ao 9º ano de escolaridade) será organizado em três Ciclos e cada Ciclo será organizado em três níveis com a seguinte correspondência:

I – Primeiro Ciclo

a) – Nível “**A**”, corresponde ao **primeiro** ano de escolaridade;

b) – Nível “**B**”, corresponde ao **segundo** ano de escolaridade;

c) – Nível “**C**”, corresponde ao **terceiro** ano de escolaridade;

II – Segundo Ciclo:

a) - Nível “**A**”, corresponde ao **quarto** ano de escolaridade;

b) – Nível “**B**”, corresponde ao **quinto** ano de escolaridade;

c) – Nível “**C**”, corresponde ao **sexto** ano de escolaridade;

III - Terceiro Ciclo:

a) - Nível “**A**”, corresponde ao **sétimo** ano de escolaridade;

b) – Nível “**B**”, corresponde ao **oitavo** ano de escolaridade;

c) – Nível “**C**”, corresponde ao **nono** ano de escolaridade.

(Grifos no original).

Percebe-se que, ao referir-se à correspondência nível-série, o próprio documento indica a dificuldade de composição de um novo modelo de organização curricular que supere o modelo tradicional de escola seriada. O próprio Arroyo (1999), um dos idealizadores da proposta de organização da escola em ciclos de aprendizagem, ressalta que a organização da escola em ciclos, no Brasil, é uma realidade, pois vários municípios e estados brasileiros aderiram a essa proposta, mas as expectativas quanto a essa organização nem sempre são coincidentes,

[...] as experiências vêm sendo bastante variadas e até desencontradas. Estão sendo implantados ciclos que não passam de amontoados de séries, ciclos de progressão continuada, ciclos de competências, de alfabetização [...]. Na maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismo de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção (ARROYO, 1999, p. 155).

Em Goiânia, nos anos 2001-2004, efetivou-se uma proposta de organização das escolas em ciclos I, II e III, iniciada em 1998. Essa organização está fundamentada no princípio do desenvolvimento humano. Nessa proposta os alunos são agrupados por idade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano (Resolução – CME nº 119 de 25 de junho de 2008), o currículo *é um projeto, uma trajetória, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e dinâmico e implica*

interdependência entre o plano normativo e as práticas pedagógicas no contexto escolar (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 18).

Essa concepção, expressa no documento, é fundamental para se compreender a prática de ensino da professora investigada nessa pesquisa. Segundo a professora, o planejamento dos conteúdos ministrados ao longo do ano considera as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico da escola, sendo observado os objetivos gerais da proposta curricular. Os objetivos específicos, segundo ela, são elaborados por trimestre. A fala da professora é esclarecedora, pois ao inspirar-se nos objetivos das Diretrizes para realizar seu planejamento anual e trimestral, ela recorre aos objetivos e não aos conteúdos. Isto significa que a ênfase do documento está direcionada à forma, ao como fazer e não ao conteúdo. Na leitura das Diretrizes percebo que a professora, ao recorrer aos objetivos, almeja formalizar os parâmetros traçados pelo currículo escrito.

Ao buscar compreender a prática de ensino da leitura e da escrita da professora que atua no I Ciclo, nível B1, considero fundamental a reflexão sobre as escolas cicladas. Essa forma de organização dos alunos em agrupamentos está relacionada à busca pela solução do problema das altas taxas de repetência no Ensino Fundamental. A nova forma de organização da escola demarcou e marcou a prática pedagógica da professora em sala de aula no ensino da leitura e da escrita. Em minhas observações notei que quatro alunos do Agrupamento Ciclo I, nível B1, não conseguiam ler e escrever, o que já deveria ter ocorrido quando eles frequentaram o agrupamento do nível A1. Essa perspectiva de agrupamento, não só desafia o trabalho docente como também provoca ansiedade e dificuldade no relacionamento da professora com os alunos nos momentos de realização das atividades. Nesse período de aprendizagem, as crianças (elas têm 8 anos) são ainda muito dependentes da ajuda da professora. Conseqüentemente, manter em sala 4 alunos com aquele déficit de aprendizagem, em uma turma composta por 28 alunos, significa desconhecer a complexidade no exercício do ensino da leitura e da escrita. Também pode-se interpretar tal fato como uma violência, tal como compreende Vázquez (1977), uma vez que nega, à professora condições objetivas para ensinar e nega aos alunos o direito de aprender.

Saviani ao refletir sobre a história das idéias pedagógicas no Brasil afirma que vivemos no século XXI um momento de “exclusão includente”. Ele aponta que este momento,

[...] por sua vez, manifesta-se no terreno educativo como a face pedagógica da “exclusão includente”. Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. No entanto, para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva (SAVIANI, 2008, p. 442, grifos do autor).

Também busquei apoio nos estudos de Vygotsky (2007) para interpretação do fato de que nesse período de aprendizagem há uma dependência dos alunos em relação à atuação do professor em sala de aula para que haja aprendizagem mais efetiva. Para Vygotsky, na relação ensino-aprendizagem, há duas características importantes e necessárias de serem observadas por educadores: o nível de desenvolvimento real, expresso na solução de problemas pela criança de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, expresso na solução de problemas pela criança, mas com a dependência da orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. Essa perspectiva apontada por Vygotsky exige um nível de formação do pedagogo com capacidade de compreender como se dá e como se evolui o processo de aprendizagem da criança para que ele possa contribuir melhor com essa aprendizagem em sua prática de ensino da leitura e da escrita. A identificação e o acompanhamento do nível de desenvolvimento potencial dos alunos requerem, da pedagoga, a presença, a orientação, a realização de mediações, de forma a impulsionar o aluno no seu desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita.

Ao indagar a professora sobre as dificuldades do trabalho em sala de aula com nível de desenvolvimento tão heterogêneo ela me explicou que, *na avaliação dos alunos, quando os mesmos não alcançam os objetivos do ensino, eles ficam por mais um tempo, em um mesmo agrupamento, para recuperar os conteúdos; este tempo pode ser um mês ou até um ano. Não há uma definição prévia do tempo* (Diário de campo, jan. 2011).

A esse respeito indago: se a avaliação tem essa perspectiva por que esses alunos, não alfabetizados/letrados, vieram do nível A1? Seria para evitar a “reprovação” tão temida pelo poder público no primeiro ano da criança na escola? A promoção desses

alunos seria para tender metas governamentais de economia (e não de fato educativas), na medida em que a permanência do aluno no primeiro ano escolar, por não ter sido alfabetizado/letrado, ocupando uma vaga, impediria a entrada de outras crianças no primeiro ano escolar?

Esse tema reprovação/retenção é complexo e deve colocar em pauta a discussão sobre a organização curricular em ciclos e a qualidade do ensino. As Diretrizes Curriculares da SME mencionam que nessa organização,

[...] “os educandos sejam respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento ... a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a juventude e a fase adulta não podem receber da escola o mesmo tratamento” (GOIÂNIA, 2004b, p. 28). Nessa organização “o sujeito [o educando] deve ser o núcleo orientador de toda a ação pedagógica, diferentemente da escola tradicional em que os conhecimentos são centrais e determinam a condição dos sujeitos [educadores/educandos] no processo educativo” (GOIÂNIA, 2004b, p. 49). (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 32, grifos no original).

Ter o educando como “núcleo orientador de toda ação pedagógica” implica em compreender esse educando, criança, filha de trabalhadores, como sujeito histórico que tem como direito dominar os conhecimentos produzidos pela sociedade.

Aqui é importante destacar como as Diretrizes Curriculares dão ênfase dada à Psicologia para justificar a organização em ciclos. Essa ênfase na Psicologia tem sido objeto de críticas nos meios acadêmicos. Para Silva, essa ênfase *tem implicado numa operação de isolamento da educação de seu contexto social, de seus comportamentos políticos* (1996, p. 217).

Segundo o autor,

Na medida em que transportam os pressupostos da Psicologia, como ciência, para um contexto social e político, como é a Educação, tende-se exatamente, a separar o processo educacional de seu aparato social e político. A psicologização da educação implica, necessariamente, na sua despolitização. E não é suficiente afirmar, a título de defesa – de forma simplista – que determinada psicologia leva em conta os fatores sociais. De qualquer forma, está se falando, neste caso, dos determinantes sociais do comportamento individual. O que importa, ao contrário, é destacar a existência de um aparato social e político, como é a educação institucionalizada, e as implicações disto (SILVA, 1996, p. 217).

Nessa perspectiva de análise, é importante registrar que as Diretrizes Curriculares da SME de Goiânia também dão ênfase à forma de conduzir o trabalho no ensino da leitura e da escrita, ao como fazer em detrimento do conteúdo. Não há, no documento, a indicação do conteúdo de aprendizagem para cada ciclo, tal como ocorre em organização curricular considerada tradicional ou organização em série. Nas Diretrizes são indicados apenas os componentes curriculares distribuídos em áreas com base comum e parte diversificada com as respectivas cargas horárias, semanal e anual. No Ciclo I, os componentes são:

BASE CURRICULAR – CICLO I
 COMPONENTES CURRICULARES
BASE COMUM
 LÍNGUA PORTUGUESA
 EDUCAÇÃO FÍSICA
 ARTE
 CIÊNCIAS NATURAIS
 GEOGRAFIA
 HISTÓRIA
 MATEMÁTICA
 ENSINO RELIGIOSO
PARTE DIVERSIFICADA
 INFORMÁTICA (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 109).

Na sua estrutura, o documento revela uma concepção do ensino de cada área do conhecimento e elenca os objetivos. Como objetivos da Língua Portuguesa para o Ciclo I – Infância estão registrados:

- Apropriar-se do sistema alfabético da escrita.
- Desenvolver a leitura e a escrita, associadas às práticas sociais, por meio da percepção, memória, concentração, atenção, raciocínio lógico, ampliando seus recursos de comunicação e interação.
- Fazer uso das linguagens oral e escrita, estabelecendo adequação a diferentes situações sociocomunicativas.
- Reconhecer, na leitura de lendas, contos causos, poemas e mitos, as contribuições das culturas africana, indígena e de outros povos à cultura brasileira.
- Fazer uso da literatura infantil e ser capaz de distinguir suas funções básicas: lúdica, informativa, cultural, reflexiva e estabelecer relações entre texto escrito e ilustrações.
- Produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade e de causa e efeito, necessárias à sua coerência e coesão (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 71).

A supremacia da forma sobre o conteúdo, expressa nas Diretrizes Curriculares da SME, revela uma compreensão na qual a questão da qualidade do ensino está subsumida ao “como fazer”. Este modelo de organização do ensino foi duramente criticado pelos educadores no final da década de 1970 e início da década de 1980, gerando, a partir das críticas, uma nova perspectiva de formação no curso de Pedagogia. No entanto, apresenta-se, no final do século XX e início do século XXI com uma fundamentação teórica que nega a educação como prática social, como prática política. O modelo prevê a qualidade e a eficiência do ensino no “como fazer”.

É preciso salientar que as Diretrizes Curriculares são um documento fundamental no que concerne ao planejamento das atividades em sala de aula. Enquanto currículo escrito, ela traça parâmetros que orientam a prática docente. De acordo com a professora, sujeito da pesquisa, para construir o seu planejamento anual, ela observa as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico da escola. No ano de 2010 (em que se realizou a coleta de dados), porém, por uma questão burocrática, não foi possível o acesso da pesquisadora ao Projeto Pedagógico da escola. Nem a própria professora dispunha de uma cópia do referido projeto. Assim, foi impossibilitada a análise de seu conteúdo tendo em vista extrair interpretações a seu respeito em relação ao objeto dessa pesquisa.

As Diretrizes Curriculares da SME expressam, em relação ao ensino da Língua Portuguesa, o seguinte entendimento:

O ensino da Língua Portuguesa deve fundamentar-se em referenciais teóricos que tomem como ponto de partida para o estudo da linguagem, não a palavra ou a frase, isoladas, porém o texto. É necessária uma metodologia que leve em conta os fatores de produção de sentidos e que revele as dimensões pragmáticas e discursivas do texto, considerado nas três dimensões que o constituem: o enunciado, a enunciação e a recepção. Isso implica criar oportunidades para que o educando do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano aprenda a acompanhar a voz que se manifesta no texto (o locutor), o ponto de vista de enunciação que ela endossa (enunciador), o tipo de leitor que essa voz pressupõe (leitor virtual) e a considerar os fatores de contextualização do enunciado (fonte, portador, assinatura, data, gênero) (GOIÂNIA, SME, 2008, p. 53).

É importante reafirmar que, de acordo com a professora, essas Diretrizes são observadas na organização do seu planejamento anual do ensino. Ela afirma que, a partir desses objetivos traça os objetivos gerais do seu plano anual, organizado em

trimestres. Essa afirmação me leva a compreender como uma organização curricular, com sua fundamentação teórica e sua concepção de educação, influencia o trabalho do professor. Percebi, na afirmação da professora, uma preocupação em atender aos parâmetros das Diretrizes como “únicos” e “verdadeiros” para a modalidade de ensino em escola ciclada.

Essa percepção inquietou-me, pois ter as Diretrizes como único modelo para o planejamento das atividades, Diretrizes essas, cujo conteúdo é centrado na forma, no “como fazer” significa secundarizar a importância do conteúdo, do conhecimento científico no espaço escolar.

O planejamento da professora para o ano de 2010 ilustra as minhas preocupações. Nele, a professora registra os objetivos do trabalho com o ensino da leitura e da escrita para o Ciclo I, Turma B1:

I – Trimestre

- Expressar seus conhecimentos prévios e habilidades a cerca da leitura e escrita;
- Desenvolver o gosto pela leitura e produção de textos de diferentes gêneros.

II – Trimestre

- Produzir textos orais e escritos com desenvolvimento e clareza;
- Vivenciar o lúdico como forma de aprendizagem.

III – Trimestre

- Identificar nos textos, os elementos lingüísticos (gramaticais, ortográficos, semânticos) que compõem a língua materna;
- Respeitar diferentes opiniões, expressando-se oralmente (Plano de Curso, Turma B1, Ciclo I, 2010).

Reitero que, tal como nas Diretrizes, o referido planejamento contém apenas os objetivos de ensino da Língua Portuguesa, acima citados. Não há, nele, registro dos conteúdos relativos ao nível de ensino ao qual a professora é responsável. Assim, fica o questionamento: A ausência de um conteúdo previamente determinado, nas Diretrizes, Curriculares não dificulta o planejamento do ensino, a prática de ensino da leitura e da escrita?

3. 4 – A sala de aula: alfabetização ou letramento?

Ao acessar o contexto da sala de aula com o objetivo de colher dados para a análise da prática de ensino da leitura e da escrita, a professora informou-me que, naquele período (dezembro de 2010 e janeiro de 2011), seu planejamento diário inclui uma “revisão dos conteúdos ministrados ao longo do ano”. Isto se justifica porque o número de alunos freqüentes neste período de “reposição de aulas” (reposição do período em que os professores fizeram greve) é menor que o número de matriculados no ciclo. Assim, a inclusão de novos conteúdos “prejudicaria” os não freqüentes.

Na primeira aula, por mim observada, a professora falava com os alunos sobre a atividade que eles realizarão: leitura silenciosa. Ela escreveu no quadro-giz:

1 - Escolha um livro que você mais gostar

Os livros de literatura infantil que se encontravam em um pequeno armário da sala foram distribuídos, pela docente, entre os alunos, com a recomendação da leitura silenciosa. Caminhei pela sala observando as escolhas e leituras dos alunos. Vi que entre os livros literários como de Eva Furnari e José Paulo Paes, havia também livros com conteúdos de ecologia, artes e catálogo de editora. Perguntei a alguns alunos se já conheciam os livros escolhidos e eles disseram que não. Neste momento foi possível perceber o nível de leitura dos alunos. Alguns lendo com fluência e outros ainda soletrando as sílabas com dificuldades (Diário de campo, dez. 2010).

Essa prática da professora vai ao encontro a um dos objetivos por ela traçado em seu planejamento anual: “desenvolver o gosto pela leitura”. Os alunos terem acesso a diferentes livros literários e livros com conteúdo de arte e ecologia é fundamental para inseri-los no mundo letrado. Enquanto folheavam os livros era perceptível o orgulho e o encantamento de alguns alunos. Algumas crianças me chamaram atenção para o conteúdo do livro de arte de Cândido Portinari. Com os desenhos do livro de Eva Furnari era possível “inventar uma história”, disse-me uma aluna.

Em entrevista, ao ser perguntada se na Universidade ela refletiu sobre a importância da literatura em sala de aula do Ensino Fundamental, a professora/pedagoga respondeu:

Não tenho lembrança deste conteúdo na graduação, me lembro bem que no Magistério realizávamos atividades com livros literários, a professora trabalhava com dobradura e, em um dos trabalhos reproduzimos os personagens do livro “Peixe Pixote” de Sônia Junqueira. Talvez as aulas práticas marquem mais que as aulas teóricas (Entrevista, jan. 2011).

Na fala há dois aspectos que merecem destaque. O primeiro é a ausência de lembranças sobre o conteúdo de literatura na escola tão presente nas discussões sobre alfabetização e formação do leitor já na década de 1980. O segundo são as lembranças das atividades com livros literários realizadas no curso Magistério em que a docente chama atenção para a relação teoria/prática.

Sobre o primeiro aspecto é interessante registrar que uma das obras de Zilberman (1987), estudiosa do assunto literatura na escola, foi editada pela primeira vez em 1981. Nesta, ao discutir a literatura infantil na escola e a formação do leitor ela afirma:

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição de ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se tratem de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica (ZILBERMAN, 1987, p. 22).

É importante registrar que ao analisar os planos de curso, relacionados ao ensino da leitura e da escrita (Língua Portuguesa, Português I, Alfabetização I, Alfabetização II, Alfabetização III, Cultura Linguagem e Alfabetização), da instituição formadora, no período em que a egressa frequentou o curso de Pedagogia, percebe-se a ênfase em conteúdos específicos das áreas relacionados com o processo de aquisição da leitura e da escrita sem levar em conta o uso da literatura nesse processo. Isso é também confirmado na bibliografia dos referidos planos de curso em que constam autores como Áries (História social da criança e da família); Bakhtin (Marxismo e Filosofia da Linguagem); Ferreiro (Reflexões sobre alfabetização); Luria (Guia teórico do alfabetizador); Madalena Freire (A paixão de conhecer o mundo); Smolka (A criança na fase inicial da escrita). Nota-se que a bibliografia compõe-se de autores situados na abordagem histórico-cultural, incluindo também o construtivismo piagetiano. Pode-se inferir que apresentava coerência com uma formação cujo objetivo era: *Fornecer elementos teóricos e metodológicos que possibilitem uma análise dos pressupostos em que se baseiam as novas concepções sobre a aquisição da leitura e escrita, permitindo uma abordagem sócio-cultural, política e psicolinguística* (UCG/EDU, 1992).

Saliento que, nas disciplinas optativas do currículo do curso de Pedagogia, organizado em 1985, no EDU/UCG, está a disciplina Literatura Infanto-Juvenil, cujo conteúdo versa sobre o papel dos textos literários no ensino da Língua Portuguesa no 1º e 2º Graus. Isto significa que o critério para escolha de domínio do conteúdo sobre literatura deveria ser do aluno, uma vez que só cursariam essa disciplina os que optariam por ela. Aqui é importante lembrar que a ordem, a importância a “hierarchy” das disciplinas (NEREIDE SAVIANI, 1998), em um currículo, está relacionada aos aspectos sociais e políticos que variam conforme o momento histórico, ou seja, se no período de sua formação a egressa não teve a experiência necessária com o conteúdo de literatura infantil, hoje, o seu espaço de atuação conta com uma biblioteca, exigindo dela o domínio da referida área.

Sobre o segundo aspecto, em relação à lembrança da professora de uma atividade no Magistério afirmando que *talvez as aulas práticas marquem mais que as aulas teóricas* induz ao entendimento de que o Magistério, por ela cursado, apresentaria um caráter “prático” e o curso de Pedagogia teria um caráter “teórico”. Assim sendo, teria sido a sua formação no Magistério que trouxe “utilidade” à sua prática pedagógica.

A compreensão da relação teoria e prática é um dos problemas fundamentais na formação de profissionais da educação (CANDAU e LELIS, 1993). É senso comum alunos do curso de Pedagogia e profissionais da educação afirmarem: “na prática a teoria é outra”. Nessa afirmação está a manifestação das contradições da sociedade capitalista que privilegia a separação trabalho manual, trabalho intelectual e, em consequência, a separação entre teoria e prática. Sobre essa perspectiva, Candau e Lelis enxergam a existência de uma visão que separa teoria e prática. Para as autoras, é *importante salientar que não se trata simplesmente de distinguir entre um pólo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação* (CANDAU e LELIS, 1993, p. 52).

A esse respeito, Vázquez alerta:

A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática. [...]. A prioridade absoluta corresponde à prática, e tanto mais quanto menos impregnada estiver de ingredientes teóricos. Por isso o ponto-de-vista do “senso comum” é o do praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela (VÁZQUEZ, 1977, pp. 210-211, grifos do autor).

O autor ainda nos alerta que não é só a consciência comum que estabelece uma oposição radical entre teoria e prática. Para ele, a *história do pensamento filosófico mostra também um modo de conceber as relações teoria e prática sob uma forma que não passa do ponto-de-vista do senso comum, depurado de seu aspecto rudimentar e alçado ao nível de doutrina filosófica; tal é o ponto-de-vista do pragmatismo* (VÁZQUEZ, 1977, p. 211). O pragmatismo põe seu praticismo em evidência principalmente em sua concepção de verdade. Ele infere que o verdadeiro se reduz ao útil, dissolvendo assim, o teórico no útil.

Preocupada em esclarecer esse aspecto da relação teoria prática pedi a professora para analisar o pensamento sobre a formação na Universidade como uma formação “distante da realidade enfrentada pelos docentes na escola do Ensino Fundamental” ela argumentou:

Olha, a formação na Universidade precisa ser mais voltada para a prática. Inclusive os estágios têm carga horária insuficiente para o domínio da relação conteúdo-forma. Eu lembro que fiz o estágio no SESI via IEL; era remunerado e acompanhado por uma professora da Universidade. Foi bom, me ajudou muito (Entrevista, jan. 2011).

Como analisam Candau e Lelis (1993), a tendência de enfatizar a formação prática admite que a prática educacional tem sua lógica própria, que independe da teoria. É preciso compreender que a formação do educador deve ter como finalidade primeira a compreensão da educação na sociedade, uma compreensão crítica do papel por ela exercido em uma sociedade de classes.

Patto (2004) defende a presença do conteúdo de história na formação dos professores, por considerar que, *a amnésia da gênese dificulta a consciência crítica*.

Essa empreitada não é fácil num mundo atravessado de pragmatismo atroz, mas é a única possibilidade de resgate dos professores do lugar secundário, subalterno, objetificado em que foram postos por um tecnicismo nada inocente. Só assim eles poderão perceber a face política do próprio tecnicismo. Só assim se pode prepará-los, na medida do historicamente possível, para integrar uma comunidade escolar comprometida com valores democráticos. Só assim poderão tornar-se protagonistas na reivindicação de mudanças na política educacional, sobretudo em seus aspectos mais deletérios – como a política salarial, a política de formação docente, o barateamento dos custos da educação ou a recorrente descontinuidade técnica e administrativa que, em nome de interesses eleitoreiros, esteriliza o

ção da escola e desnor-teia professores e usuários (PATTO, 2004, pp. 70-71).

Merece atenção a ação pedagógica realizada pela professora. A esse respeito Chartier (2007), ao referir-se aos diferentes tipos de leitura em sala de aula, leitura silenciosa e leitura em voz alta, registra que a leitura silenciosa em sala de aula é prática social de nosso século. E que chegar a ela é objetivo visado pela escola do Ensino Fundamental.

Após um tempo de quarenta minutos da ação acima descrita (1- *Escolha um livro que você mais gostar*), a professora recomendou aos alunos a execução da segunda atividade que é a escrita de um texto a partir da leitura realizada. Ela escreve no quadro-giz:

2 – Reescreva a história do livro que você leu, do jeito que você compreendeu.

A professora distribuiu para os alunos os cadernos que estavam no armário e alertou que os textos não poderiam ser cópias dos livros e que seriam lidos, individualmente, na frente dos colegas para todos ouvirem. Eles escreveram os textos de acordo com a capacidade de escrita e, observando a produção, percebi a dificuldade de alguns alunos no domínio da escrita. Comentei com a professora sobre a heterogeneidade da sala (domínio e não domínio da leitura e da escrita) e ela argumentou que alguns alunos, com dificuldade matricularam-se na escola no 2º semestre (Diário de campo, dez. 2010).

Se no primeiro momento a professora permitiu aos alunos o contato com diferentes leituras, neste segundo momento observo que a dinâmica não possibilitou às crianças o exercício oral dos textos lidos, para que a docente pudesse auxiliá-los na compreensão dos diferentes gêneros textuais e elaborarem mentalmente o conteúdo do texto. Percebi as dificuldades dos alunos não só no exercício da escrita das palavras, da ortografia, mas também na elaboração das idéias. Alguns alunos escreveram estórias que nem mesmo faziam parte dos livros distribuídos em sala. Aquele aluno que manuseou o catálogo de uma editora, todo entusiasmado, observando os anúncio dos livros que já havia lido e os que ainda não conhecia não exerceu sua capacidade crítica de confrontar suas idéias com o conteúdo lido. Essa prática me conduz a acreditar que a ênfase no “como fazer” na técnica explícita nas Diretrizes Curriculares e enfatizada pela professora em seu planejamento não garante a eficiência do ensino.

Após quarenta e cinco minutos da realização da segunda atividade (Reescrever a história do livro) a professora propõe aos alunos a leitura individual em voz alta, na frente dos colegas, dos textos escritos por eles. Sentada como estava no fundo da sala, para mim, a observadora, foi impossível ouvir a leitura dos alunos devido ao barulho exercido fora da sala de aula por outras turmas da escola (Diário de campo, dez. 2010).

Este terceiro momento, não só foi prejudicado pelo barulho de outras turmas, mas também pela atividade não ter sido adequadamente organizada atendendo ao que Vygotsky (2007, p. 103) denomina de *por em movimento vários processos de desenvolvimento*.

Ressalto que a professora informou-me que, em cursos de “formação em serviço” elaborados pela SME, ela estudou Vygotsky. Mas, o procedimento da professora ao realizar a tarefa com os alunos, revelava a não apropriação das idéias do autor na efetivação de sua prática. Vygotsky (2007, p. 103) defende a idéia de que *aprendizado não é desenvolvimento; mas, entretanto, o aprendizado adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental*. Neste sentido, acredito que a professora deveria, se de fato tivesse se apropriado da compreensão de Vygotsky, discutir, oralmente com os alunos, os conteúdos das histórias lidas por eles e indicá-lhes, de forma clara, os objetivos da tarefa escrita. Na discussão ela poderia questionar, fazer inferências, ajudando os alunos na elaboração de idéias que comporiam o trabalho escrito. Assim, ela estaria, como adulta, contribuindo para com o desenvolvimento mental dos alunos.

Em outra aula de Língua Portuguesa, por mim observada (jan. 2011) a professora trabalha com o livro literário “O Menino que Aprendeu a Ver” de Ruth Rocha.

A coordenadora monta os aparelhos (notebook, datashow, tela) para exibição do livro “O Menino que Aprendeu a Ver” de autoria da Ruth Rocha. A professora informa aos alunos que não tem familiaridade com os aparelhos, por isso pediu à coordenadora para organizá-los. E diz à pesquisadora que é a primeira vez que utiliza este recurso em sala de aula. Ao exibir a capa do livro, na tela, a professora pergunta aos alunos se já conhecem o livro e a resposta é positiva; eles respondem que já conhecem e sabem o nome da autora e do ilustrador. Ela exhibe página por página do livro e, com uma régua, apontada para a tela, acompanha a leitura em voz alta dos

alunos chamando a atenção para a pontuação. Ela nomina a atividade de “leitura compartilhada” (Diário de campo, jan. 2011).

A necessidade de a coordenadora dirigir-se até a sala de aula e montar os aparelhos significa o não domínio da professora com os aparelhos eletrônicos. Ela reconhece que é preciso ter esse domínio, pois seria mais um recurso, mais uma técnica que pode ser utilizada em sala de aula.

No que se refere à primeira parte da atividade desenvolvida, de acordo com Chartier, na alfabetização,

A leitura oral bem feita coloca em relevo o que é importante, produz modulações de efeito, cuida da pontuação, pronuncia corretamente os nomes próprios, as palavras difíceis e propicia o acesso a textos longos e complexos demais, para os alunos abordarem sozinhos. Uma vez compartilhados, explicados, discutidos, os textos podem ser relidos individualmente de várias maneiras, em silêncio por uns em voz alta por outros (CHARTIER, 2007, p. 181).

Essa atividade esteve voltada especificamente para o domínio da técnica da leitura, pois em nenhum momento a professora se preocupou em explicar ou discutir o conteúdo da obra literária. O procedimento foi realizado pela professora até a página 15 saltando as páginas 16,17, 18, 19, 20, 21 e 22 (o livro tem 23 páginas) e terminando com a leitura da última página: 23. Ao saltar as páginas ela justifica, para os alunos, que a leitura de todo o conteúdo do texto “atrasaria” as outras tarefas do dia.

Essa prática da professora me conduz à reflexão sobre o letramento. Conforme alerta Braggio (1992, p. 91), no exercício da leitura é necessário que os alunos, não só aprendam a decodificar e pronunciar corretamente as palavras e saibam pontuar, mas que também entrem *em confronto com o texto com as idéias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade* (BRAGGIO, 1992, p. 91). E, nessa primeira parte da aula, a professora não conduziu os alunos a esse confronto com o texto; a atividade foi centrada na pronúncia das palavras e na pontuação. A prática de levar os alunos a dominarem a estrutura da língua, é também reconhecida como necessária pelos métodos de alfabetização voltados para a compreensão do sujeito como um sujeito global, mas a utilização de uma obra literária, com este fim específico, nega

a existência da obra como uma construção lúdica, um sistema simbólico de comunicação humana.

A professora não se preocupou em discutir ou refletir com os alunos sobre o conteúdo da estória. Nessa atividade, sua prática de ensino da leitura e da escrita teve como preocupação a alfabetização dos alunos, ou seja, a ênfase no domínio da forma, domínio da técnica de ler e escrever e não a inserção das crianças no mundo letrado.

É importante salientar a ausência, na prática da professora, de uma compreensão da literatura como um sistema simbólico de comunicação inter-humana que pressupõe um comunicante, no caso a autora; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é, no caso, o aluno (CANDIDO, 2000).

Destaco que o texto de Ruth Rocha, utilizado pela professora, é a estória de João, um menino curioso que fazia a “leitura do mundo antes da leitura da palavra”. A estória lembra as experiências da infância narradas por Freire (1984); primeiro realizou a leitura do mundo, do pequeno mundo em que ele se movia; depois, a leitura da palavra.

João saía à rua e em cada esquina via placas com “símbolos”; ônibus que trafegavam com placas nas quais havia “desenhos” que não entendia. Um dia sua mãe o matriculou em uma escola e João relacionava os “símbolos” vistos na rua com as letras e palavras ensinadas pela professora em sala de aula.

Registro o início da estória:

João vivia espantado...
 Que mundo mais engraçado!
 Quanta coisa que há no mundo:
 Há coisas que a gente entende...
 E coisas que não se entende (RUTH ROCHA, s/d, p.2)!

Na segunda parte da aula descobro que “atrasar o conteúdo”, corresponderia aos alunos deixarem de responder, por escrito, questões relativas ao texto. Ao terminar a “leitura compartilhada” a professora pediu aos alunos para apanharem o livro didático que contém o mesmo texto de Ruth Rocha, mas de forma fragmentada, e escreveu no quadro-giz:

- 1 – Releia a história do livro, as páginas: 34, 35, e responda as questões:
 - a) Quem são as personagens da história?
 - b) O que é contado nessa história?
 - c) Onde acontece a história?
- 2 - No início da história, João não compreendia aqueles sinais, por quê? Explique sua resposta.
- 3 – Na sua opinião, por que o menino não compreendia os desenhos? E no final, o menino aprende somente a ver?
- 4 – Ilustre sua tarefa conforme a história trabalhada (Diário de campo, jan. 2011).

Nessa atividade, desenvolvida pela professora, é importante também analisar as questões propostas para os alunos interpretarem o texto. Na maioria delas: 1- a), 1- b), 1- c) e 2- é pedido aos alunos uma compreensão considerada como de *decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto* (MARCUSCHI, 2005, p. 51), ou seja, a resposta está centrada exclusivamente no texto apresentado. Nessa perspectiva, a compreensão do texto é percebida como uma atividade de extração do conteúdo, esquecendo-se de outros aspectos importantes que levam à reflexão crítica sobre o texto, como exemplo, a ironia, a análise de intenções e a metáfora.

Ainda, de acordo com Marcuschi (2005), com essa prática de elaboração de exercícios de compreensão textual, *perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião* (p. 51-52).

A questão 3, considerada subjetiva, está relacionada com o texto apenas de forma superficial e, nela, o aluno escreve sua opinião, e, assim, sua resposta não pode ser contestada em sua validade. A questão 4, ao pedir para os alunos ilustrarem a estória tal como eles entenderam, me faz refletir sobre o significado dessa atividade na compreensão do texto. O texto não teve seu conteúdo explorado pela professora na perspectiva de habilitar os alunos à formação de opinião, a argumentação e de pensar criticamente. Neste sentido, as dificuldades de expressar, através do desenho, uma estória “não compreendida” pode significar, nos dizeres de Marcuschi (2005) um *vale-tudo, a ligação com o texto é um pretexto sem base alguma para a resposta* (p. 55).

3.5 – A alfabetização e a escolarização do texto literário

Como já afirmei anteriormente, a análise da prática de ensino da leitura e da escrita revela a complexidade no exercício da docência. Um dos elementos que compõem essa complexidade é a relação entre a produção do conhecimento científico, a produção literária, o livro didático e o ensino em sala de aula. Muito se têm criticado o livro didático do Ensino Fundamental e a organização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento nele apresentado. Erros conceituais, ideologia reafirmando discriminação e poder de classe social, fragmentação que descaracterizam obras literárias, utilização de textos literários para trabalhar conteúdos de outras áreas do conhecimento, infantilização dos textos ou busca da “facilitação” na compreensão dos conteúdos são algumas das críticas levantadas por intelectuais investigadores do tema.

Procurou tratar, neste item, especificamente da alfabetização e o uso de textos literários, retirados de livros didáticos e utilizados pela professora cujo objetivo, para os alunos do ciclo I, segundo as Diretrizes Curriculares é de *Fazer uso da literatura infantil e ser capaz de distinguir suas funções básicas: lúdica, informativa, cultural, reflexiva e estabelecer relações entre texto escrito e ilustrações* (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 78).

Estudiosos da área de Letras têm se debruçado sobre o tema que denominam “escolarização do texto”, significando as transformações de sentido sofridas pelo texto literário quando reproduzido no livro didático e quando utilizado em sala de aula, ou seja, quando os textos são direcionados para fins didáticos e pedagógicos.

Ao refletir sobre esse tema, Pietri (2007) considera que os textos que compõem o livro didático têm como objetivo fazer parte de uma determinada unidade didática, tal como a abordagem de um determinado tópico gramatical ou de um determinado gênero textual, ou de um determinado tema:

Em função dessas condições, os textos são escolhidos para constituir o material didático segundo estratégias que envolvem recortes e fragmentação, estratégias que muitas vezes levam à descaracterização do texto original, alterando seus sentidos, e, assim, desfazendo a noção de autoria que confere unidade à obra a que pertence esse texto (PIETRI, 2007, p. 48).

Essa reflexão de Pietri é importante para compreender a prática de ensino da leitura e da escrita da egressa do curso de pedagogia, sujeito da pesquisa, no momento em que ela utiliza de um texto literário retirado de um livro didático.

Na segunda parte da aula a professora distribuiu, aos alunos, cópia do texto “A Lua Vai ao Dentista” - Érico Veríssimo. A cópia foi retirada de um livro didático: Alfabetização no 3º Milênio – Ensino Fundamental 1º Ciclo – 2ª série – 2º Bimestre – Autoras: Maria Romero e Ana Ferreira. Página 20, Editora Milênio, s/d (Diário de campo, jan. 2011).

Transcrevo aqui o texto (anexo II), tal como apresentado pelo livro didático:

A lua vai ao dentista

Anoiteceu, apareceu no céu uma lua de cara nova inchada.

O galo saiu para o meio do quintal e cantou:

-cô-rô-có'cô, boa noite, Dona Lua!

A lua fez careta e respondeu:

- Não amole, galo bobo! Estou com dor de dente.

Então, o cachorro, que era muito intrometido, ladrrou:

- Au! au! au! Se a senhora está com dor de dente porque não vai ao dentista?

- É mesmo – gritou a lua, admirada.

Eu não me lembrei disso!

Botou o chapéu na cabeça e foi para o dentista. O céu e a terra ficaram escuros. Sozinhas, as estrelas não tinham força para a alumiar.

E começaram a tremer de medo e acabaram entrando para dentro de suas casas.

Érico Veríssimo

Primeiramente, ao folhear o livro didático, utilizado pela professora para retirar o texto de Érico Veríssimo, percebo que o mesmo não trazia toda a referência, necessária à produção escrita, ou seja, não explicitava de qual obra do autor foi retirada a versão didática. Ao investigar sobre a produção literária do referido autor constato que o texto, repassado aos alunos, é um fragmento da obra “Os Três Porquinhos Pobres”; além de fragmentada a obra foi alterada no seu título original tendo também alterada a ortografia de algumas palavras e a pontuação. Isso pode ser constatado com o mesmo trecho retirado do livro “Os Três Porquinhos Pobres” da Editora Globo ou do livro “Contos de Estimação 2” distribuído pelo MEC – FNDE.

Para comparar, transcrevo o original do trecho copiado da obra de Érico Veríssimo e grifo as palavras e a pontuação alteradas pelo texto do livro didático utilizado pela professora.

Anoiteceu. Apareceu no céu uma lua de **cara** inchada.

O galo saiu para o meio do quintal e cantou:

- **Corococó**, boa noite, **dona** Lua! A **Lua** fez uma careta e respondeu:

- Não **me** amole, galo bobo! Estou com dor de dente.

Então o cachorro, que era muito intrometido, ladrou:

- Au! au! au! Se a senhora está com dor de dente, **por que** não vai ao dentista?

- **É mesmo!** - gritou a Lua, admirada. - **Eu não me lembrei disso!**

Botou o chapéu na cabeça e foi para o dentista. O céu e a **Terra** então ficaram **muito** escuros. Sozinhas, as **estrelinhas** não tinham forças **para alumiar**. E **mesmo** começaram a tremer de medo e acabaram entrando para dentro de suas casas (ÉRICO VERÍSSIMO, 2011, p. 11-12, grifos meus).

A adulteração da obra de um autor tal como acontece com frequência nos livros didáticos deve ser objeto de reflexão dos profissionais da educação, seja na Universidade, em cursos de formação de professores. Igualmente no curso de Pedagogia, que é responsável pela formação de professores alfabetizadores, ou mesmo nos cursos de formação em serviço ministrados pela SME. Sobre o problema de fragmentação de textos, comenta Pietri:

[...] a fragmentação dos textos impede a percepção da unidade de uma determinada obra e, em conseqüência, sua atribuição a um determinado autor. Essa situação apresenta obstáculos à construção de sentidos para o texto, devido a dois motivos que se complementam: apenas com base no fragmento lido se torna difícil saber quais são os valores e opiniões daquele que escreve, isto é, torna-se difícil reconhecer um interlocutor, pois não é possível construir uma imagem satisfatória do autor do texto; em função de não se conhecer quem escreve, e seus objetivos, não é possível também estabelecer objetivos de leitura, e desenvolver estratégias para realizá-la, isto é, elaborar e testar hipóteses adequadas (PIETRI, 2007, p. 51).

O empobrecimento de uma obra literária, que tem quarenta e oito páginas, com ilustrações de Eva Furnari (na edição da Companhia das Letrinhas) e, no original (sem ilustrações) em que possui dezesseis páginas, transformou-se em meia página do livro didático! Uma obra cheia de suspense e fantasia é descaracterizada por um mercado de livros que não prima pela qualidade da educação, pela formação de leitores proficientes. Pesquisadores chamam atenção para o conteúdo de livros didáticos produzidos no Brasil. Na década de 1980, este conteúdo era objeto de crítica devido ao seu conteúdo relacionado à ciência e ao seu aspecto ideológico.

Não existe o processo de conhecimento no livro didático. Até as informações básicas para o indivíduo formar-se para o capitalismo, não são dadas na “escola primária”. Partindo de que a criança não entende nada, as explicações são tão simplificadas que não se entende muito bem. Algumas vezes, chega-se mesmo a dar informações erradas. Por exemplo, sinônimo de metal: ferro. Outras vezes, os sinônimos apresentados para que o aluno entenda melhor o texto, garantem sua interpretação burguesa. Por exemplo, sinônimo de patroa: dona-de-casa (FARIA, 1989, p. 72).

Soares (2006), ao discutir a escolarização da literatura refere-se também ao fragmento dos textos literários no livro didático. Para ela,

Torna-se, assim, difícil retirar de uma narrativa, um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos de uma narrativa; a consequência dessa dificuldade é que os fragmentos de narrativas apresentados nos livros didáticos são quase sempre pseudotextos, em que um ou alguns ciclos da seqüência narrativa são apresentados, faltando aqueles que os precedem ou os seguem (SOARES, 2006, p. 31).

Continuando, Soares comenta sobre a fragmentação da narrativa em textos propostos à leitura em livros didáticos:

[...] pode-se afirmar que a escolarização – inevitável, repita-se o adjetivo – da literatura infantil faz-se freqüentemente inadequada e, mais que isso, prejudicial mesmo, pois abala o conceito que a criança tem, intuitivamente, da estrutura da narrativa, dá-lhe uma idéia errônea do que é um texto e pode induzi-la a produzir ela mesma pseudotextos, já que estes é que lhe são apresentados como modelo (SOARES, 2006, p. 36).

Os Três Porquinhos Pobres, obra de Érico Veríssimo, conta a estória dos irmãos Sabugo, Salsicha e Lingüicinha. Os três dividiam o mesmo chiqueiro no quintal de uma casa. O quintal era muito pobre. Certa noite, com medo de ir para o forno, os porquinhos decidem fugir. Eles vão parar na cidade e entram de fininho no cinema. Para alegria dos três irmãos, o filme que estava passando era Lobo Mau – As aventuras dos três leitõezinhos, de Walt Disney. Os porquinhos se põem a torcer pelos leitões, gritando e dando pinotes na sala de cinema. O público fica assustado e a confusão se instala. Os três porquinhos pobres saem correndo e, inspirados pelos heróis do filme, decidem viver grandes aventuras, mas acabam se metendo numa enrascada. Para sorte

deles, conhecem uma compreensiva Menina do Chapeuzinho Verde, que os acolhe em sua casa.

Registro trecho do início dessa obra de Érico Veríssimo em que o comunicando, no caso, o aluno, pode deliciar-se com a sonoridade do texto, brincar com a imaginação e ter uma atitude de curiosidade frente à estória. O aluno ainda pode aprender com a seqüência do texto, com a pontuação e com o vocabulário.

Era uma vez uma casa. A casa tinha um quintal. O quintal tinha um chiqueiro. O chiqueiro tinha três porquinhos. Os porquinhos eram irmãos. O mais velho se chamava Sabugo e era preto. O do meio se chamava Salsicha e era ruivo. E o mais moço se chamava Lingüicinha e era malhado. O quintal era muito pobre. Tinha um cachorro magro, um galo gordo, uma galinha arrepiada e um burro orelhudo [...] (VERÍSSIMO, 2011, p. 13).

Na escolarização do texto literário, acima referido, este sofre transformações que retiram dele suas características literárias. Ressalto que, reconhecem-se as diferenças entre o livro didático e o texto literário, mas de acordo com Soares, é necessário manter a qualidade distintiva de um texto literário. Para a autora,

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. Se a necessidade de escolarizar se torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literalidade do texto (SOARES, 2006, p. 37).

Érico Veríssimo escreveu diferentes obras para o leitor infantil, mas dentre elas “Os Três Porquinhos” é considerada a mais divertida. Ela é cheia de fantasia e suspense, mas tal como ela foi reproduzida no livro didático, e tal como foi trabalhada com os alunos em sala de aula a obra perdeu seu sentido literário.

Acrescente-se que os livros didáticos nem mesmo lançam mão de estratégias para compensar a fragmentação que impõem a história, como por exemplo: levar a criança a imaginar o que acontecerá em seguida, anunciar e apresentar a continuidade da história nos textos seguintes (SOARES, 2006, p. 33).

Se a fragmentação e a mudança de sentido do texto tiveram como objetivo facilitar a compreensão da criança de um conteúdo da área de Ciências, Gramsci alerta, que, no trabalho escolar, na formação de intelectuais é necessário resistir à facilitação.

Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades (GRAMSCI, 2000, p. 52, grifos do autor).

A perda de sentido do texto literário utilizado pela professora ficou ainda mais evidente quando ela trabalha com os alunos a compreensão do referido texto. Ao continuar a atividade em sala de aula, após a distribuição do texto “A lua vai ao dentista” a professora escreveu no quadro-giz:

3º Leitura silenciosa e individual.

4º Interpretação do texto:

(Ela informa: primeiro os alunos devem fazer a leitura silenciosa e depois pintarem as figuras do texto, recortar e colar o texto no caderno).

5º Lanche e Recreio

Após a leitura do texto, responda às questões:

a) O que a lua responde ao galo?

(Estes sinais acima significam que os alunos devem deixar duas linhas no caderno para responder à questão).

(O lanche é distribuído e os alunos se alimentam na sala)

b) Qual era o problema da lua?

c) O que aconteceu quando a lua colocou o chapéu?

Agora é a sua vez!

a) Escreva quatro cuidados que devemos ter para prevenirmos contra a cárie e conservarmos a saúde bucal:

(Uma aluna pergunta como se escreve a palavra refeições e a professora permite a alguns alunos escreverem a referida palavra no quadro-giz)

b) Desenhe os amigos que contribuem para a saúde de nossos dentes (Diário de campo, jan. 2011).

Ao refletir sobre a transformação do texto literário, em texto didático, Soares (2006), menciona as distorções, resultado dessas transformações. Segundo a autora, as alterações são consideradas graves. A alteração de gênero textos literários como texto informativo ou como texto que tem como objetivo desenvolver hábitos de higiene, tal como apresentado nas duas últimas questões de interpretação do texto torna-se um problema fundamental na prática de ensino da leitura e da escrita. Para Soares, é necessário indagar sobre o uso da literatura em sala de aula, considerando sua especificidade.

[...] ao ser transferido do livro de literatura infantil para o livro escolar, o texto literário deixa de ser um texto para emocionar, para divertir, para dar prazer, torna-se um texto *para ser estudado*. O “estudo que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? O que é que se deve “estudar” num texto literário? (SOARES, 2006, p. 43, grifos da autora).

Frente a essas indagações da autora é importante observar que as questões propostas para interpretação do texto analisado são divididas em dois tipos de perguntas: três de localização de informações contidas no texto e duas de hábitos de higiene.

As três primeiras perguntas (a, b, c), são nomeadas por Marcuschi (2005), como perguntas objetivas, e têm a função de apenas indagar sobre os conteúdos objetivamente inscritos no texto, sendo uma *atividade de pura decodificação* (p. 54).

Na segunda parte da tarefa: Agora é a sua vez! As perguntas (a, b), pertencem à categoria das perguntas *impossíveis* (MARCUSCHI, 2005, p. 55), pois apesar da professora ter refletido com os alunos sobre a necessidade da higiene bucal, o texto não

faz referência a esse conteúdo, específico da área de Ciências conforme apontam os objetivos das Diretrizes Curriculares para o Ciclo I: **Ciências:** *Valorizar e desenvolver atitudes e comportamentos individuais e coletivos favoráveis à saúde, em relação à alimentação, à higiene pessoal e à responsabilidade no cuidado com o próprio corpo e com os espaços em que habita* (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 69).

Esta concepção de formação revelada pela prática de ensino da leitura e da escrita nega a perspectiva de letramento das crianças que freqüentam o I Ciclo do Ensino Fundamental. Compreendo que na alfabetização de crianças, filhas de trabalhadores, é necessário introduzi-las no mundo da cultura, no mundo do conhecimento, elaborado e sistematizado, ao qual elas não tem acesso fora da escola. Assim, se estaria rompendo com uma formação que descaracteriza a condição humana de recriadora da realidade. Nessa perspectiva compreendo que,

Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras auto-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o “estudo” daquilo que é *textual* e daquilo que é *literário* (SOARES, 2006, p. 44, grifos da autora).

Preocupada com essa prática, indaguei a professora: Você se lembra de algum conteúdo na sua formação, no curso de Pedagogia, relacionado com a análise dos livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental? Qual? Ela respondeu:

Lembro de uma professora criticar as cartilhas tradicionais como as que alfabetizam com frases do tipo: “Ivo viu a uva”, “Vovó viu o ovo”. Mas levar o livro didático para a sala de aula isso não lembro. Fizemos curso de formação promovido pela SME (PIC) em que tivemos oportunidade de realizar estudos sobre o livro didático. Analisamos o conteúdo de alguns livros, se estavam de acordo com a proposta de “Alfabetizar letrando” que é a proposta da SME, hoje (Entrevista, jan. 2011).

A fala da professora esclarece a importância de uma formação profissional docente que considera o livro didático como um instrumento de trabalho do professor.

A análise da cartilha que traz textos com frases isoladas, frases “sem sentido” para a criança, é também subsídio para compreender que o livro didático merece análise, questionamento por parte do professor do Ensino Fundamental. A resposta da professora também me provoca outras indagações: Por que a preocupação de cursos de formação em serviço, realizados pela SME enfocam a análise do livro apenas na perspectiva de atenderem ou não a proposta de ensino da SME? Qual é, de fato, a concepção de “alfabetizar letrando” da SME?

Destaco que essa prática de utilização do texto literário fragmentado, retirado do livro didático repete-se em outra atividade por mim observada:

Em atividade de Língua Portuguesa a professora distribui uma folha de tarefa reproduzida/copiada com o texto “Anãozinho Misterioso.” Ela lê o texto em voz alta para os alunos (uma vez) e chama atenção para a informação de onde o texto foi retirado. Explica como deve ser feita a tarefa. Ela escreve no quadro-giz:
Encontre no texto e registre cinco palavras com encontros vocálicos (Diário de campo, jan. 2011):

Reproduzo aqui o referido texto (anexo III) para melhor compreensão:

O Anãozinho Misterioso

Era uma vez um menino bonitinho e medroso. Não gostava de cortar cabelo porque tinha medo que doesse. E ficava com aquele cabelão encaracolado, parecendo um carneiro. O trabalho que dava pra pentear, nem te conto! Até que um dia, pegou piolho na escola e teve que cortar.

A carinha apareceu miudinha, bonito que só vendo! Quase ninguém conhecia o rosto desse menino, o cabelo não deixava, até parecia um matagal que esconde uma flor. (Era uma vez um segredo; Ione **Nanar**; FTD, São Paulo, 1989, grifos meus).

Primeiro, o nome da autora está grafado de forma equivocada e omite a assinatura da mesma. O nome da autora é: Ione Meloni Nassar. O texto omite a assinatura Meloni e comete erro no registro da assinatura Nassar. Segundo, ele é um recorte, um fragmento da estória “Era uma vez um segredo...” que possui, no original, dezesseis páginas!

Terceiro, além do recorte, da fragmentação, o trecho copiado, no livro didático, omite palavras e altera a pontuação do texto original. Transcrevo o trecho, do original, cujas palavras grifadas não estão no texto trabalhado em sala de aula:

“- Era uma vez um menino **muito** bonitinho e medroso. Não gostava de cortar cabelo porque tinha medo que doesse. E ficava com aquele cabelão encaracolado, parecendo um carneiro. O trabalho que dava pra pentear, em te conto. Até que um dia, pegou piolho na escola e teve que cortar **desse tamaninho**. A carinha apareceu miudinha, bonito que só vendo. Quase ninguém conhecia o rosto desse menino, o cabelo não deixava, até parecia um matagal que esconde uma flor [...] (NASSAR, 1988, p. 4, grifos meus).

As palavras e pontuação, por mim grifadas, retratam a ausência de rigor na reprodução das obras literárias nos livros didáticos. Efetuar cortes no texto, excluir palavras e alterar a pontuação significa desconhecer a produção literária, desrespeitar o autor e o leitor, especificamente o aluno, que busca na escola uma formação para a cidadania.

A omissão das palavras como **muito**, advérbio de intensidade, determinante do adjetivo bonitinho e **desse tamaninho**, pronome demonstrativo (desse), que antecede um adjetivo (tamaninho), oculta uma das características fundamentais do texto literário que é instigar a imaginação do leitor. Além disso, nega a própria preocupação das questões, reproduzidas no quadro-giz, que parece se pautar no rigor de uma formação voltada, com mais ênfase, para o domínio da gramática.

Em seqüência ao texto foi proposta a resolução da seguinte tarefa:

01 - Pinte de amarelo, no texto, as palavras que aparecem no **diminutivo**, e de vermelho as que estão no **augmentativo**; depois, copie-as abaixo:
 DIMINUTIVO-----
 AUMENTATIVO----- (Diário de campo, jan. 2011, grifos meus).

O livro literário, do qual foi retirado o texto, conta a estória de Tiago, um menino muito medroso, que dava um trabalhão para sua mãe, pois era tanto o medo dele que tinha medo até de cortar as unhas. Mas um dia ele conheceu o anãozinho misterioso cortador de unhas... A estória é narrada por uma personagem, mãe, a pedido de Tiago, personagem, filho, que ouve a narração.

Com essa *sinopse* do livro é possível perceber que as crianças tiveram sua condição de sujeito negada por uma prática de alfabetização que não concebe a literatura como obra de arte capaz de formar o cidadão crítico, sensível, como leitor de mundo! Essa prática tem como objetivo apenas ensinar às crianças as normas da escrita

da língua. Desse modo, o texto perdeu o sentido enquanto obra de arte, enquanto obra literária.

Ao analisar a prática da professora, que utiliza-se de um material educativo, no caso, o livro didático, o qual desconsidera uma produção literária, devo levar em conta o seu universo, devo percebê-la não como ela pode parecer na sua própria representação ou na de outros, mas como ela é realmente. Ou seja, deve-se perceber como age, como produz materialmente, como trabalha sob certas condições, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais que não dependem da sua vontade (MARX, 1984).

Moradora do meio rural, filha de pais analfabetos, pode-se considerá-la, de acordo com Batista (2004), a se constituir a primeira geração de um grupo familiar a se inserir plenamente no mundo escolar. Na ausência de capital cultural de berço, essa inserção, facilitou a disposição da professora, na aceitação e internalização das exigências propriamente escolares, dificultando uma posição mais rigorosa em relação aos conteúdos e o significado dos mesmos na prática de ensino da leitura e da escrita. Essa idéia advém das análises de Bourdier (1998) sobre a escola e o capital cultural dos estudantes. Em suas análises, o autor faz a reflexão de como o conteúdo da escola é organizado para alunos que já possuem capital cultural, ou seja, aqueles que freqüentam museus, cinemas, lêem obras literárias, etc.

Os conteúdos escolares não reconhecem a ausência de capital cultural dos filhos de trabalhadores, pois neles não estão previstos a prática de visitaçã a museus, cinemas, etc. Assim, a formação dos alunos se restringe aos conteúdos escolares não lhes permitindo uma visão mais ampla e crítica da realidade.

Neste sentido, considero que a professora não necessitaria apenas ter tido uma formação acadêmica que lhe propiciasse analisar o uso do livro didático nas escolas do Ensino Fundamental; seria necessário também a ela conhecer o universo da literatura e ter condições materiais para usufruir dessa produção de bens simbólicos.

Ao direcionar a ela a questão: Você lê com freqüência: romance, poemas jornais, revistas? Quais? Com qual objetivo? Ela responde:

Faço as leituras consideradas obrigatórias; leituras que me ajudam na sala de aula; nada de romance; dou uma olhada no jornal; vou ao cinema com os filhos; leio poemas infantis para trabalhar com os alunos, poemas de autores como: Cecília Meireles, Cora Coralina, Roseana Murray. Sobre as revistas que a escola assina dificilmente me apropri, por falta de tempo. É na escola

que precisávamos realizar essas leituras, pois em casa temos de cuidar dos filhos (Entrevista, jan. 2011)!

A fala da professora revela que, no seu contexto de vida, a leitura resume-se àquelas obrigatórias, que ela considera que auxiliam em sua prática pedagógica na aula. Como ela é uma trabalhadora que cumpre dupla jornada de trabalho e também desempenha atividades de mãe, presumo que essa condição repercute no pouco tempo para leitura por ela apontado. Assim, ela não tira proveito das revistas proporcionadas pela escola.

A questão relacionada com leitura e trabalho em sala de aula é discutida por educadores e pesquisadores da educação. Em uma de suas reflexões sobre o tema Silva registra: [...] *para promover verdadeiramente o conhecimento entre seus grupos de estudantes, em determinado contexto escolar e no passar do tempo, o professor tem de ensinar bem, e para ensinar bem ele tem de aprender sempre e ler continuamente ao longo do tempo* (SILVA, 2006, p. 391).

Para o autor,

No lugar de falarmos de um binômio ensino-aprendizagem, regado ou coroado pela leitura, seria melhor falarmos de um trinômio aprendizagem-ensino-aprendizagem, mesmo porque quem ensina precisa primeiro ter aprendido para poder ensinar. Atualmente, um dos mais graves problemas da educação brasileira é o fato de boa parcela dos professores – de todos os níveis do ensino, da escola infantil à universidade – querer ensinar aquilo que eles mesmos não sabem; ou pior, deixar que livros didáticos, manuais, vídeos, programas ou softwares de computador ensinem em seu lugar, tornando-se, esses pseudoprofessores, meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (processo de ensino) do qual deveriam ser sujeitos. Deveriam saber organizar seus programas didáticos com autonomia, com fundamentação política e pedagógica adequada, com leituras e sínteses pessoais, de modo que o compromisso com a construção do conhecimento de seus alunos se realizasse por meio de diálogos e de interações mais autênticas, menos postizas ou artificiais (SILVA, 2006, p. 391-392).

Durante uma das aulas observada (jan. 2011) alguns alunos terminaram rapidamente a tarefa transcrita no quadro-giz e a professora pediu-me para distribuir uma tarefa de matemática com o título: “Pulando até a Lagoa”. A tarefa, também reprodução de um livro didático, era composta de exercícios de multiplicação e divisão. A utilização de número significativo de tarefas retiradas de diferentes livros didáticos

sem a devida avaliação do conteúdo indica a necessidade, conforme aponta Silva (2006), de pensar e buscar a construção de uma prática com fundamentação política e pedagógica em nossas escolas.

Na prática da professora é perceptível que a prática da memorização leva as crianças a agirem espontaneamente conforme as exigências do ambiente da sala de aula. Em uma das minhas observações a professora escreveu no quadro-giz:

É proibido Flatulência. Ela pergunta aos alunos o significado da palavra flatulência e alguns respondem: é proibido mascar chiclete. A professora sorriu com a resposta dada pelos alunos, explicou o significado da palavra o que provocou o riso também dos alunos (Diário de campo, jan. 2011).

Essa resposta, dada à professora, por um número significativo das crianças, afirmando que a palavra “flatulência” é sinônimo de “chiclete” reforçou-me à reflexão sobre o movimento de repetição e memorização exigido dos alunos, pois na aula anterior o tema “mascar chiclete” foi trabalhado com o texto “A Lua foi ao Dentista” e a professora, em diversos momentos, ao longo das observações que realizei em sala de aula, durante o período da pesquisa, chamou a atenção dos alunos sobre os perigos provocados pelo hábito de mascar chiclete.

3.6 – A prática de ensino da leitura e da escrita e a História em Quadrinhos

Atualmente, os currículos escolares do ensino médio e fundamental, livros didáticos e avaliações externas às escolas, reconhecem a importância do trabalho, em sala de aula, com diferentes gêneros textuais. Dentre esses diferentes gêneros é reconhecida a importância da história em quadrinho na formação de um leitor competente, pois ela associa texto e desenho e possui características (ROSSI, 2010) sócio-comunicativas como percepção do humor, da ironia e do inesperado.

Em uma das aulas observadas, verifiquei, na prática de ensino da leitura e da escrita, da professora pesquisada, essa importância dada a HQ. A professora procura atender aos objetivos propostos para o ensino de Língua Portuguesa para o Ciclo I,

postos nas Diretrizes Curriculares: *Produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, respeitando as relações de temporalidade e de causa e efeito, necessárias à sua coerência e coesão* (GOIÂNIA, SME, CME, 2008, p. 71).

A professora distribuiu um caderno “Almanaque” do jornal “O Popular” de 21 de novembro de 2010. Alguns alunos dizem que já fizeram a leitura do exemplar com outra professora, mas ela sugere que eles façam a leitura da HQ na última página, p. 8. É a história “Cabeça Oca” de Jorge Braga. Os alunos fazem a leitura silenciosa (Diário de campo, jan. 2011).

Essa atividade (anexo IV) revelou que a escolarização desse gênero de texto também confirma, tal como na escolarização do texto literário a perda de sentido, a perda de suas características fundamentais para formação de um leitor que se queira proficiente.

A professora pediu para os alunos realizarem a leitura silenciosa e não discutiu o texto oralmente. Logo em seguida distribuiu uma tarefa, modelo HQ com o título: “Projeto Alfabetização” orientando os alunos a construir uma estória, preencherem os balões e colorir. Ela avisa que irá recolher a tarefa, pois a mesma fará parte da avaliação final. Circulei pela sala e percebi que muitos alunos, na realização da tarefa, não dominavam a leitura da HQ; não sabiam o significado dos balões (Diário de campo, jan. 2011).

Considero importante a exploração da HQ, pois ela é uma oportunidade de letrar a criança e poderá lhe possibilitar o domínio de mais uma forma de expressão textual. Reconhecer a estrutura dos balões, as expressões das personagens, na fala e na imagem, são fundamentais para o processo de alfabetização/letramento, mas para realizar essa leitura o aluno precisa da ajuda do professor.

A tarefa indicada pela professora com o texto da HQ, como fazendo parte da avaliação final, tem o título de Romãozinho, com criação e arte de Jorge Braga. Ela é composta apenas de imagens. Contém duas personagens, uma criança (um menino) e um adulto (homem). Nos três primeiros quadrinhos, os três balões indicam o menino falando com expressão de sorriso. No último quadrinho ele, o menino, aparece com as

mãos para trás e sério. O homem passa a mão na sua cabeça e pronuncia algumas palavras.

O não direcionamento dado à atividade permitiu que as crianças produzissem “livremente” o exercício. E, observando alguns trabalhos, percebi que alguns alunos não conseguiram realizar a leitura da HQ; não conseguiram ler as imagens. Escreveram textos não relacionados com as características dos desenhos, registrados na tarefa, e até mesmo escreveram suas histórias fora dos balões grafados na tarefa.

Isso significa que, este gênero textual, mesmo previsto nos livros didáticos, nas Diretrizes Curriculares e no planejamento da escola e da professora, como necessário no Ensino Fundamental, na alfabetização/letramento, não tem garantido sua efetivação em sala de aula.

3.7 – A prática de ensino da leitura e da escrita e o controle social

[...] para conhecer bem a natureza dos povos, é necessário ser príncipe, e, para conhecer bem a dos príncipes, é necessário ser homem do povo (Maquiavel).

As observações em sala de aula e a leitura das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME-Goiânia (2008) trouxeram-me várias indagações à prática de uma alfabetização voltada para uma formação moral dos alunos do Agrupamento B I Ciclo I. As Diretrizes definem a escola como *o locus, em que os educandos, concebidos como sujeitos de direitos, aprendem a conviver, debater, questionar, analisar o mundo vivido, estabelecer relações, sintetizar, articular o pensamento próprio* (p. 24).

Esse significado dado à escola trouxe-me uma indagação: por que uma instituição que afirma adotar uma concepção de formação de um sujeito capaz de debater, questionar e analisar o mundo vivido dedica, na prática de ensino da leitura e da escrita, um espaço significativo para a formação moral das crianças, utilizando-se não só das normas previstas na administração, mas também de outros elementos tal como produção de vídeo direcionada para o entretenimento?

Ao indagar reconheço a necessidade da formação moral em qualquer organização social. Neste momento o faço com a preocupação de refletir sobre o tema.

As indagações me remetem à reflexão sobre as teorias pedagógicas construídas no modo de produção capitalista, inspiradas no positivismo, que buscam na educação uma forma de manter o *status quo*.

Foi na perspectiva de compreender essa prática de controle social que recorri à frase de Maquiavel, retirada da sua obra “O Príncipe”. Esta é considerada uma obra explícita, um projeto pedagógico-político de domínio e de conformação da população no limiar de uma nova era: a organização da sociedade capitalista.

É com o advento do capitalismo, advento da Modernidade, da busca da ruptura no século XVI e XVII que a escola começa a transformar-se em uma instituição de instrução e de socialização do sujeito civilizado. Comênio, considerado “o pai da pedagogia moderna”, afirma em seu tratado de “ensinar tudo a todos” a necessidade de criar

[...] escolas tais que toda juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, *educada nos bons costumes*, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez [...] (COMÊNIO, s/d, p. 43, grifos meus).

Formar as crianças nos estudos e educá-las nos “bons costumes” parece-me ser também uma tarefa da escola neste século XXI, já com o sistema capitalista consolidado. Descrevo a seguir o que observei na primeira parte de uma aula (jan. 2011) no Agrupamento B I do Ciclo I:

A professora escreve no quadro-giz:

Pauta do Dia

Ela pergunta aos alunos o significado da palavra “pauta” e a maioria responde que se trata do que eles farão na aula. Ela continua a escrever no quadro-giz:

1ª Oração

2ª Relembrar e registrar os combinados das aulas:

I – Respeitar a todos;

II – Levantar o dedo quando quiser falar e aguardar a sua vez;

III – Aguardar o horário de ir ao banheiro e pedir licença;

IV – Evitar conversas paralelas e fofocas;

V – Cuidar da higiene da sala e da escola;

VI – Ser pontual e assíduo;

VII – Fazer todas as tarefas de classe e de casa;

VIII – Respeitar o horário do lanche;

(A conversa dos alunos sobre os itens, escritos no quadro pela professora, fez uma aluna lembrar que o chiclete é produzido com “fezes de cavalo”) e a professora escreve no quadro-giz:

Para Casa

Pesquisar como é feito o chiclete (matéria-prima)

(A professora sugere, aos alunos, que a pesquisa seja feita na internet. Quem não tiver acesso em casa deve procurar uma *lan house*. Explica que o chiclete faz mal para os dentes; o açúcar e o ácido provocam danos à saúde bucal).

IX – Evitar mascar chiclete (Neste momento ela pede para os alunos falarem como se escreve a palavra chiclete e explica que o “e” final tem som de “i” na pronúncia).

X – Cumprir todas as normas e combinados (Diário de campo, jan. 2011).

Todos esses itens foram copiados pelos alunos em seus cadernos. A atividade teve como significado reforçar a conduta prevista nas normas da escola. Essas normas, segundo a professora, são repassadas pelo coordenador de turno que, no pátio, antes da entrada dos alunos para a sala de aula “lembra” a todos, com microfone em punho, das referidas normas. Nessas normas previstas em um texto escrito (anexo), nos treze itens registrados é possível perceber a preocupação da escola com a disciplina e a violência. Entre esses itens tem-se:

12 – **Em hipótese alguma** serão admitidos desrespeito e agressões de qualquer natureza (física, verbal, gestual, etc.). Se necessário for, serão tomadas medidas administrativas e/ou policiais cabíveis através da Ronda Escolar da Polícia Militar (Grifos no original).

É perceptível que a existência de um coordenador de turno, com essa função, no espaço escolar, e a elaboração de regras e códigos de conduta significam a busca da “ordem” frente à “desordem” e a “violência” que impera em nosso meio social e se repercute no interior da escola. Mas essa busca não leva em conta as condições de opressão em que vive a maioria da população brasileira trabalhadora, cujos filhos freqüentam a escola pública. Ela está permeada por uma concepção de sociedade e de educação que atende aos interesses da doutrina liberal, doutrina esta que fundamenta e dá sustentação às relações econômicas na sociedade capitalista.

Durkheim (1978), ao definir o que é fato social afirma que este são crenças, tendências e práticas de grupos tomadas coletivamente. Essa definição, segundo o autor,

pode ser confirmada por meio de uma experiência característica: a educação das crianças. *A pressão de todos os instantes que sofre a criança é a própria pressão do meio social tendendo a moldá-la à sua imagem, pressão que tanto os pais quanto os mestres não são senão representantes e intermediários* (DURKHEIM, 1978, p. 5).

Durkheim ao defender a educação moral nas escolas, como necessária, afirma que [...] *há na base de nossa civilização certo número de princípios que implícita ou explicitamente, são comuns a todos, ou pelo menos que bem poucos ousam negar em sua consciência: o respeito da razão da ciência, das idéias e sentimentos em que se baseia a moral democrática* (DURKHEIM, 1978, p. 49).

O autor sugere que é função do Estado

[...] proteger esses princípios essenciais, fazê-los ensinar nas escolas, velar por que não fiquem ignorados pelas crianças de parte alguma, zelar pelo respeito que lhes devemos. Há a este propósito, uma ação certa a exercer, que talvez seja tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e menos violenta pareça, contida, como deve ser, nos limites de sábia tolerância (DURKHEIM, 1978, p. 49).

A análise da prática de criação de normas internas de conduta e a indicação ao uso da Ronda Escolar da Polícia Militar para garantir a efetivação destas, na instituição escolar é complexa. Informalmente fui esclarecida que a coordenadora da escola foi agredida verbalmente, com tom de ameaças, por um pai de aluno da escola e o caso foi não só registrado na SME como também em uma delegacia.

Esses fatos mostram como a escola é um espaço no qual se apresenta os valores inerentes à sociedade.

Voltando à sala de aula, após a listagem dos itens que normatizam a conduta dos alunos, a professora realiza outra atividade relacionada com o referido tema.

Ao terminar essa primeira atividade do dia a professora ainda continua com o tema relacionado ao comportamento dos alunos. Ela exibe, na televisão, um pequeno filme da Mônica, com o título “Boas Maneiras”. O comportamento das crianças frente ao vídeo foi de indiferença, não se concentraram, caminhavam pela sala, conversavam uns com os outros. A professora escreve no quadro-giz:

2 – Após o filme “Turma da Mônica”, construa um texto. (Diário de campo, jan. 2011).

A indicação para construção do texto sobre “boas maneiras” me leva a refletir sobre o porquê da preocupação em inculcar, nas crianças os preceitos morais de um “bom comportamento”. A insistência da professora com o tema se repete em outra atividade que é a ida dos alunos para a biblioteca da escola.

A professora escreve no quadro-giz as normas para frequentarem a biblioteca:

- 1 – Leitura Silenciosa;
- 2 – Não rastar carteiras;
- 3 – Respeitar a todos;
- 4 – Ler outro livro enquanto desocupe o livro de sua preferência;
- 5 – Levantar o dedo quando quiser trocar o livro;
- 6 – Só vai ao banheiro após a leitura (Diário de campo, jan. 2011);

A ênfase no tema comportamento na prática de ensino da leitura e da escrita é uma questão que necessita ser refletida no interior dos cursos de formação e nas escolas do Ensino Fundamental. A reflexão propicia a compreensão das diferentes formas de conceber a educação. Educar para adaptar o indivíduo ao meio social, ou educar para que o sujeito compreenda as contradições sociais e faça crítica à sua realidade. Esse tema me sugere citar dois autores, cujas idéias se contrapõem: Durkheim e Suchodolski.

Para Durkheim, se a educação *se apresenta como função coletiva, se tem por fim adaptar a criança ao meio social para o qual se destina – é impossível que a sociedade se desinteresse desse trabalho* (1978, p. 47, grifos meus).

Suchodolski, ao analisar as diferentes concepções das pedagogias burguesas as da “essência” e da “existência” afirma: *Toda la pedagogía burguesa se basa em la adaptación del hombre a su ambiente, indiferentemente de si este mundo al que hay que adaptarse sea el mundo ideal de los valores o el mundo real del orden capitalista* (SUCHODOLSKI, 1966, p. 330).

O confronto, entre as idéias dos dois autores, mostra que a educação não é neutra, portanto, a ênfase dada à formação da conduta dos alunos do Agrupamento Ciclo I, nível BI, é merecedora de registro.

Em outra aula observada (jan. 2011) teve-se dois momentos: o primeiro foi uma atividade em que os alunos utilizam o dicionário; o segundo, uma atividade na biblioteca da escola.

Descrevo abaixo o primeiro momento:

A professora fez uma oração com os alunos. Hoje eles são 19. Como todos os dias, antes de iniciar as atividades ela escreve, no quadro-giz, o “cabeçalho”. Avisa aos alunos que eles irão pesquisar no dicionário palavras relacionadas ao comportamento durante a festa de aniversário que eles organizaram ontem. Ela escreve no quadro-giz:

1 – Pesquise no dicionário as palavras relacionadas abaixo:

a) disciplina (Diário de campo, jan. 2011).

Na referida festa de aniversário os alunos apresentaram, segundo a professora, comportamento “inadequado”; eles se desentenderam provocando discussões. Neste momento, percebo que a preocupação da professora é reforçar as normas de conduta previstas pela escola.

A bibliotecária entra na sala de aula com uma caixa repleta de dicionários e a professora os distribui para os alunos. Todos os eles têm em mãos um exemplar do “Minidicionário da Língua Portuguesa” de autoria de Silveira Bueno 2. ed. São Paulo: FTD, 2007 (Diário de campo, jan. 2011).

Aqui destaco a importância da inclusão das bibliotecas no espaço da escola. A oportunidade do manuseio do dicionário por parte das crianças é fundamental para a inclusão delas no mundo letrado. Foi perceptível que a busca das palavras ligadas ao aspecto moral, de comportamento, não cumpriu as expectativas da professora. Os alunos ficaram empolgados e curiosos com o dicionário em mãos. A euforia de encontrar as palavras se sobrepunha ao significado das palavras.

A professora pede para os alunos registrarem, no caderno, o significado das palavras:

(O dicionário traz, no final de cada significado, a palavra grifada com a separação de sílaba, ex: **dis.ci.pli.na.**)

b) respeito:

c) liberdade:

d) sabedoria (Diário de campo, jan. 2011).

É interessante observar como o dicionário é direcionado, tem a forma escolarizada. Grifar a separação das sílabas das palavras é contribuir para com o uso da tecnologia da escrita na escola do Ensino Fundamental.

A prática da professora, ao dar ênfase, no ensino da leitura e da escrita, com palavras relacionadas à moral, aos bons costumes, ao comportamento, com o fim de adaptar as crianças ao meio social, não pode de forma alguma ser considerada como individual e, segundo Bakhtin, não pode ser explicada *a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social* (1992, p. 109, grifos do autor).

Introduzir a criança da classe trabalhadora ao mundo das “boas maneiras”, exigido pelos programas escolares coloca em questão a compreensão da professora acerca do papel da escola e o papel do ensino da leitura e da escrita em uma sociedade de classes. De acordo com Gramsci,

A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” na consciência da criança. Mas a consciência da criança não é algo “individual” (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração de sociedade civil da qual a criança participa, das relações tal como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc (GRAMSCI, 2000, p. 44, grifos do autor).

Nessa perspectiva, compreendo que a prática repetitiva de inculcar nas crianças os valores “corretos” de convivência no ambiente escolar, e, a negação das crianças em portar-se de acordo com o determinado pelas normas escolares, evidencia que o espaço escolar é também um espaço de luta de classes. Assim, a prática da professora também se situa neste embate.

3.8 – A biblioteca escolar e a prática de ensino da leitura e da escrita

A existência de biblioteca nas escolas públicas brasileiras atende a um aspecto fundamental no processo de letramento dos alunos filhos da classe trabalhadora: a disponibilidade de acervo que permita o acesso à leitura. No espaço da biblioteca os alunos contam com materiais que, na quase totalidade dos casos, estão ausentes em seu meio sociocultural familiar. Este acesso também não é possível no espaço extra-familiar, nos bairros onde habitam, uma vez que o poder público não investe em criação

de bibliotecas para a frequência de um público formado por trabalhadores. Em Goiânia, excetuando-se as bibliotecas das escolas públicas, a população conta somente com as bibliotecas das Universidades e da região central da cidade.

A biblioteca da escola a qual atua a professora, sujeito da pesquisa, possui acervo de “mais ou menos” um mil exemplares, entre livros didáticos e literários de acordo com informações da bibliotecária. Esse material pode ser utilizado pelos alunos em atividades com os professores assim como individualmente, por empréstimos para levar os livros para o domicílio.

Em uma atividade, realizada pela professora com a turma B1, na biblioteca, verifiquei, na conduta dos alunos, que estes já possuíam alguns hábitos e comportamentos de utilização do acervo bibliográfico naquele ambiente.

Na biblioteca as cadeiras estão em círculo, há uma mesa no centro com diferentes livros de literatura. Tudo organizado pela bibliotecária que havia agendado, a pedido da professora, o horário para a turma B1. Os alunos vão até a mesa, escolhem o livro de preferência e sentam nas cadeiras. A professora orienta que não é necessário levar para a cadeira mais de um livro, pois eles estão à disposição na mesa, e essa ação negaria o combinado nas normas da visita à biblioteca. As crianças se entusiasmam com os livros. Após alguns minutos de leitura a bibliotecária indaga aos alunos se perceberam que a coleção é nova. Alguns respondem que sim. A aula tem previsão de uma hora (Diário de campo, jan. 2011).

Este momento de deleite das crianças com os livros literários e a troca de informações, entre elas, sobre as leituras realizadas sugerindo este ou aquele livro ao colega, reforça a importância e a necessidade de acesso aos livros e à leitura. Observei que esse acesso, além de prazeroso, desenvolve nos alunos o desejo de conhecer, e oportuniza a eles o exercício da autonomia e capacidade de escolha de obras para leitura. A existência de uma biblioteca no espaço escolar, portanto, é um fator fundamental para garantir a qualidade do ensino.

Sobre o que observei, nessa pesquisa, em relação à biblioteca, considero pertinente remeter-me à análise feita por Abramovich,

[...] uma biblioteca é um centro de descobertas de silêncio repousante, de provocação para olhar, mexer e encontrar algo de saboroso ou novidadeiro... de possibilidades de sentar numa mesa e ficar por muito tempo virando páginas e páginas de livros raros, não encontráveis em casa... Um lugar onde se pode folhear qualquer espécie de livro publicado, brincar com dicionários

e buscar palavras novas, imagens em livros de arte ou em revistas ou jornais de antigamente... [...] E, sobretudo, possibilidades de encontrar toda espécie de livros que proporcionem encantamento, ludicidade, prazer, descobertas... Há tantos!!! É só escolher... (ABRAMOVICH, 1999, pp.16-163).

Essa análise da autora retrata o que percebi enquanto observava os alunos. Alguns concentravam-se nas leituras e, pela fisionomia, era possível sentir o prazer deles com a “viagem” ao mundo da literatura. Uma aluna toda entusiasmada e sorrindo revela: *consegui ler três livros!*

Após uma hora de atividade realizada na biblioteca as crianças voltam para a sala de aula. A professora escreve no quadro-giz:
3 - Reescreva a história do livro que você leu, não esqueça de ilustrar conforme o texto (Diário de campo, jan. 2011).

Nessa atividade, as crianças não tiveram oportunidade de refletir, com a professora, sobre suas descobertas, seus encantamentos, seus prazeres com a visita à biblioteca e as leituras realizadas. Na tarefa, a professora se preocupava com o registro, com a escrita e, ao pedir para reescrever “a história do livro que você leu” percebi, na orientação dada à tarefa, refletia a sua preocupação com os alunos que ainda não tinham o domínio da leitura e da escrita, ou seja, os não alfabetizados.

Tal preocupação foi expressa pela professora durante a entrevista. Ao ser perguntada sobre como compreendia/analisa a prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela respondeu:

É muito complicado quando os alunos não conseguem se alfabetizar/letrar eu cobro de mim essa não alfabetização; é angustiante, pois queremos sempre que a criança aprenda. Nessa complexidade que é alfabetizar, o que aparece é que o professor é responsável individualmente pelo sucesso ou fracasso da alfabetização. O poder público quer resultados avaliando com Provas. Quando um responsável pela criança é chamado na escola que dá encaminhamento para uma avaliação psicológica, por exemplo, eles se negam alegando dificuldade de transporte e dizendo que se a criança não quer aprender é porque ela não quer; precisa então é de “castigo” para aprender. Aqui eu lembro que realizei meus estudos influenciada pela minha mãe, analfabeta. Ela, mãe de dez filhos queria tanto que os filhos estudassem; ela sempre lutou e incentivou os estudos dos filhos. Eu, particularmente também pensava em ascensão social, analisava a realidade

da minha mãe e de outras mulheres nas mesmas condições que ela e pensava em lutar para conquistar independência financeira (Entrevista, jan. 2011).

Havia grande preocupação da professora com alguns alunos que ainda não dominavam a leitura e a escrita. De acordo com seu relato, no final do ano letivo anterior, ela apontou à administração escolar, a necessidade de dar atendimento específico a esses alunos, sendo que para isso teriam que ser dispensados das aulas aqueles alfabetizados. Mas, relatou ela: *“como a escola não tem autonomia, para tal decisão, a professora sofre!”*

Ainda, sobre a complexidade da prática do ensino da leitura e da escrita, a professora afirma:

Alfabetizar e letrar é complexo. Alfabetização é um processo. Os colegas dos outros níveis de ensino cobram muito da professora alfabetizadora porque eles querem os alunos dominando a leitura e a escrita. Cada criança tem seu ritmo, suas particularidades. A alfabetização é complexa envolvendo então outros fatores que não só a prática da professora. Condições materiais da criança; condições familiares também influenciam na alfabetização ou não do aluno. Exemplo: filho de mãe analfabeta influencia, difere de uma criança que faz parte de uma família com diferentes condições culturais, ou seja, que domina os conhecimentos básicos para o exercício da leitura e da escrita. Frente a exemplo como esse eu me sinto impossibilitada de realizar um trabalho que supere essa ausência cultural no seio familiar da criança (Entrevista, jan. 2011).

Argüida sobre como analisa a sua formação profissional/curso de Pedagogia no que se refere à responsabilidade de alfabetizar/letrar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela afirma:

O curso de Pedagogia foi importante para que eu buscase mais conhecimento, mas a graduação não foi suficiente para que eu enfrente os desafios da sala de aula. Deixou a desejar sobre o tema alfabetização e literatura infantil. Penso ser necessário um aprofundamento nesta área no curso de Pedagogia. Li e lembro bem das discussões sobre a concepção de alfabetização de Paulo Freire, mas seu trabalho foi elaborado para a EJA e não para a alfabetização de crianças (Entrevista, jan. 2011).

A professora reconhece que a graduação foi importante para o exercício da profissão, mas não reconhece que o currículo, do curso que frequentou, era constituído pelos conteúdos considerados fundamentais no campo da alfabetização/letramento: estrutura da Língua Portuguesa, compreensão e concepção de infância, desenvolvimento infantil e métodos de alfabetização.

É importante também ressaltar a compreensão da professora sobre a prática da alfabetização/letramento. Ela deixa claro que na relação ensino-aprendizagem é preciso levar em conta as condições materiais e culturais dos alunos, condições essas que influenciam o seu trabalho na alfabetização/letramento das crianças filhas de trabalhadores.

3.9 – A prática de ensino da leitura e da escrita e avaliação externa no Agrupamento B I Ciclo I

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem-se preocupado em adotar políticas de avaliação em todos os diferentes níveis de ensino. Entre outros aspectos essas medidas estão em consonância com uma tendência internacional de fazer da avaliação um poderoso instrumento em busca da eficiência. Esse caráter da política de avaliação do ensino pode ser ilustrado pelo pensamento de dias sobrinho:

O poder é local, mas articulado a uma concertação mundial. Por essa razão, os modelos de avaliação praticados pelos governos de distintos países seguem padrões muito semelhantes em sua concepção, fins, metodologias, instrumentos e formas de divulgação, e desempenham funções centrais no que se refere às transformações de sistemas, Instituições e programas. Esta tendência à homogeneização é entendida como imprescindível em virtude da crescente obsessão pela eficiência e pela competitividade, que constituem o núcleo central da ideologia da mercadorização, exacerbada pelo neoliberalismo, e da necessidade de comparações em todos os níveis. Os instrumentos de avaliação devem produzir, em esferas mundiais e com muita objetividade, a competição e a comparação de indivíduos, grupos, cursos, Instituições, países etc (DIAS SOBRINHO, 2006, p. 27).

Com o argumento de garantir a melhoria da qualidade do ensino a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional) reza no seu artigo 9º: *A União*

incumbir-se-á de: VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Essa preocupação, posta na legislação, leva o Governo Federal a incluir, em 2008, nas salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, a “Provinha Brasil”. De acordo com o MEC, esta avaliação é um dos modelos que concorre para com a melhoria da qualidade da alfabetização.

Assim, esta avaliação passou a fazer parte da prática de ensino da leitura e da escrita dos professores que atuam em salas de aula, cujos alunos possuem oito anos de idade. Portanto, atinge, no caso específico, o Agrupamento Ciclo I, Nível B1, na qual a egressa do curso de Pedagogia, sujeito da nossa pesquisa, exerce sua função de alfabetizadora.

A SME também se preocupa em realizar avaliação. Um ofício enviado à escola pelo órgão, em 10 de fevereiro de 2010, demonstra essa preocupação:

Com o intuito de colaborar com o diagnóstico inicial, com vistas ao planejamento das intervenções pedagógicas no primeiro trimestre de 2010, o Departamento Pedagógico/DEFIA/NAS está elaborando uma atividade avaliativa de caráter diagnóstico, para ser aplicada nas turmas B, C, D, E, F, G, H e I, observando o objetivo de cada ciclo/agrupamento para ser aplicada no dia 23 de fevereiro (terça-feira). [...]. Informamos ainda que a avaliação será de diferentes gêneros textuais [...]. (SME, Ofício nº 015/10, URE Brasil de Ramos Caiado, 2010).

O documento indica que no Agrupamento B1 o gênero textual a ser avaliado é “Lista de material escolar”. É importante lembrar que essa turma já frequentou um ano escolar, ou seja, já foi introduzida na alfabetização enquanto Agrupamento AI do Ciclo I.

A professora expressou preocupação com a “Provinha Brasil” aplicada no Agrupamento BI, pela SME, duas vezes ao ano, no primeiro e no segundo semestre. Como já foi referido, a professora afirmou que procura efetivar uma prática do ensino da leitura e da escrita visando “educar os alunos para a vida”. No entanto, do modo como vem ocorrendo, a avaliação externa faz parte da vida da escola, da sala de aula de alfabetização/letramento, na medida em que o conteúdo e o resultado desta são

referências para criar estatística relacionada à qualidade do ensino na turma avaliada, na instituição escolar e no município.

De acordo com o MEC

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da *alfabetização e do letramento* inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, MEC, 2011, grifos meus).

Sobre a realização dessa avaliação, na sala de aula de alfabetização, a professora informou:

A Provinha Brasil é aplicada 2 vezes ao ano, pela SME; I semestre (início, março) e II semestre (final, outubro). Neste ano, no II semestre, ela mesma foi a aplicadora da Provinha e, segundo ela, os alunos comentaram que o conteúdo da prova era o mesmo da aplicada no I semestre. A SME faz o mapeamento do resultado da Provinha, montando gráfico e encaminha para o MEC. Envia também o mesmo resultado para a escola. Perguntada se não se sente “pressionada” pelas exigências da Provinha em relação à sua prática na sala de aula, a professora afirma categoricamente que “prepara seus alunos para a vida e não para a “Provinha Brasil”. Reconhece que tem um pouco de ansiedade porque os alunos, já alfabetizados, muitas vezes, respondem as questões mesmo antes de ser cumprida a recomendação da leitura da prova pelo professor, por duas vezes. Ela me repassa o caderno da “Provinha Brasil” do II semestre e, vendo-me folhear a prova, comenta: “fraca, não é”? (Diário de campo, jan. 2011).

Uma leitura detalhada da prova aplicada no segundo semestre de 2010 leva à compreensão da afirmação da professora de que a mesma é “fraca”. São 24 questões no caderno do aluno e, entre essas, dezoito tratam da compreensão de letras, sílabas e palavras e frases isoladas, ou seja, da decodificação; apenas seis são elaboradas a partir da compreensão de textos escritos, tirinha, panfleto e poesia, cuja exigência de interpretação não contempla avaliar a capacidade de letramento da criança.

Como exemplo reproduzo três questões para ilustrar a afirmação. Na questão 02 tem-se a letra **P** sombreada; abaixo desta, quadrinhos acompanhados das letras d, g, p, e q para a criança assinalar o quadrinho que se refere à letra **P**.

A questão 09 traz a figura de uma barata e as palavras: BARATA, BATATA, BARCA, BARRACA. Estas são acompanhadas de quadrinhos para a criança marcar X relacionando a palavra à figura.

Na questão 19 tem-se um texto:

Por que as nuvens ficam negras quando vai chover?

Muitas vezes, quando uma tempestade está se armando, o dia escurece até quase ficar noite. As nuvens negras que se vê no céu chamam a atenção. A razão disso é simples: nuvens de chuva são mais espessas do que nuvens normais. Isso porque estão entupidas de água. Quando elas são branquinhas, quer dizer que em vez das gotinhas de água as nuvens estão repletas de vapor de água.

Esse texto fala principalmente sobre:

Noites frias.
Previsão do tempo.
Nuvens de chuva.
Raios e trovões.

É importante lembrar: as indicações para aplicação da prova, segundo a professora, é que esta precisa ser lida por duas vezes pelo aplicador para que os alunos tenham bom entendimento do conteúdo da prova.

Na questão 24 tem-se o texto poético:

AS MENINAS
ARABELA
ABRIA A JANELA
CAROLINA
ERGUIA A CORTINA
E MAIRA
OLHAVA E SORRIA.
“BOM DIA!” (...)

DE ACORDO COM O TEXTO, O QUE A CAROLINA FAZIA?

ABRIA A JANELA.
DIZIA BOM DIA.

ERGUIA A CORTINA.
OLHAVA E SORRIA.

O conjunto de questões que compõem a “Provinha Brasil” manifesta a concepção de leitura presente neste instrumento de avaliação de Língua Portuguesa. Ela não explora em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, tirinhas, imagens, panfletos. Além disso, as questões pedem respostas objetivas, de marcar a resposta correta, sem que as crianças exercitem o seu pensamento e criem elaborações mentais sobre a escrita, sobre os textos.

As duas questões aqui registradas (09 e 24), de compreensão do texto, estão na categoria de perguntas objetivas, citadas por Marcuschi (2005). Para o autor, indagar sobre “conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) (Ibid p. 54)”, significa uma preocupação específica com a *decodificação*. Tal enfoque não promove ao aluno oportunidade para a construção de sentido.

Assim considerando, a “Provinha Brasil” pode trazer aspectos importantes a respeito da capacidade dos alunos no domínio da leitura, tal como decodificação das letras, e palavras, compreensão de textos, mas ela não verifica o grau de letramento dos estudantes, uma vez que habilidades fundamentais como argumentar, criticar e posicionar-se, não são exigidas nesse modelo de avaliação. Assim, posso dizer, que a “Provinha Brasil” não atende à expectativa de “oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças”, tal como está posto em seus objetivos. Para inferir a qualidade do letramento seria necessário que este instrumento avaliativo, levasse em conta, a concepção de letramento como inserção da criança no mundo da cultura e captasse o desenvolvimento de sua habilidade de realizar leitura/escrita em uma perspectiva crítica sobre sua realidade.

Esse modelo de avaliação em que a criança é chamada apenas par interpretar, marcando X em questões consideradas “objetivas” tem sido criticado por autores estudiosos do tema. Analisando a concepção de letramento no PISA e no SAEB Bonamino *et al* registra:

À primeira vista, essas concepções nos pareceram muito operacionais, ou seja, percebemos que o que define letramento nos contextos escolares avaliados são, sobretudo, os critérios que viabilizam a elaboração das provas

dos alunos no PISA e no SAEB. Um exemplo disso é a ênfase dada pelas duas avaliações à leitura, uma vez que a análise da produção escrita dos estudantes seria extremamente trabalhosa e dispendiosa (BONAMINO *et al* 2002 p. 95).

A análise da “Provinha Brasil” do segundo semestre de 2010, aplicada aos alunos do Ciclo I, Agrupamento BI, revela que essa perspectiva operacional apontada pelos autores, acima citados, está presente em seu conteúdo.

É importante ressaltar que no ano de 2010 a informação dada à professora, informalmente, sobre o resultado da “Provinha Brasil” no Agrupamento B1, foi de que o desempenho dos alunos foi inferior ao resultado alcançado pelo Agrupamento de 2009. Mediante a informação, a professora decidiu aplicar uma prova para os alunos, cujo conteúdo é retirado de uma avaliação produzida pela SEE. Segundo ela, seu objetivo é fazer uma comparação com as avaliações e os resultados obtidos nas mesmas (“Provinha Brasil” e avaliação da SEE).

A professora distribui uma tarefa copiada/reproduzida com o título “Avaliação III Trimestre” com sete questões. Ela explica minuciosamente aos alunos como resolver cada questão. Ela me esclarece que a tarefa é reprodução da avaliação aplicada pela SEE. O intuito, segundo ela, é fazer uma comparação entre as avaliações da SEE e a Provinha Brasil aplicada pela SME (Diário de campo, jan. 2011).

As questões da avaliação compunham-se de ligar figuras às palavras; ligar expressões às figuras; completar frases; leitura e interpretação de um bilhete; escrever o nome de figuras; escrever frases sobre desenhos; escrever um bilhete para uma pessoa da família convidando-a para a festa de final de ano da escola.

Para ilustrar, reproduzo aqui, a questão nº 3 da referida avaliação:

3- Complete as frases com as palavras do retângulo.

Lago, milho, mel, azedo, laranja, céu, empinado, mágico, lição

- d) A galinha come _____.
- e) O limão é _____.
- f) A lua apareceu no _____.
- g) Gosto de suco de _____.
- h) O peixe que pesquei no _____ é grande.
- i) O aluno terminou sua _____.

- j) O _____ da abelha é muito saudável.
 k) Vi o _____ no circo.
 l) O jogo de futebol terminou _____. (Avaliação III Trimestre. Diário de campo, jan. 2011).

Esse exercício de preenchimento de lacuna é sempre observado pelos estudiosos do campo da alfabetização/letramento como uma atividade mecânica que não contribui para o desenvolvimento da capacidade de elaboração crítica do pensamento do aluno. Nessas atividades, classificadas como *cópia*, sugerindo a transcrição de frases ou palavras, perde-se a oportunidade de reconhecer, no aluno, as suas habilidades de raciocínio e de formulação crítica.

Outra atividade proposta na avaliação continha também um bilhete e exercícios sobre o mesmo, que aqui reproduzo, para realçar mais a crítica que estou dirigindo a este tipo de avaliação.

4 – Leia o bilhete e responda.

Goiânia, de fevereiro de 2003.

Amigo Paulo,
 Como vai você? Estou escrevendo este bilhete porque eu quero que você venha aqui em casa sábado. Vamos jogar uma partida de futebol e, como você é craque, gostaria que jogasse no meu time.
 Pode trazer a criançada para assistir ao jogo.
 Espero sua resposta.

Um abraço do amigo
 Luciano

A leitura do bilhete mostra claramente a incoerência na prática de ensino da leitura e da escrita. Ao mesmo tempo em que se cobra do aluno o domínio da técnica na leitura e escrita, nega-se a ele a compreensão de que um bilhete é uma mensagem breve, reduzida ao essencial, tanto na forma como no conteúdo. Neste sentido, a reiteração da idéia contida no bilhete (*Estou escrevendo este bilhete*), nada acrescenta. Além disso, reflete uma desconsideração, ignorância, ou incompreensão de que a criança é um sujeito capaz de criar e estabelecer relações, capaz de compreender para além o óbvio, sem o vício da repetição ou da reiteração inútil.

Nas questões postas para os alunos responderem, na interpretação do texto/bilhete estão:

- a) Quem escreveu o bilhete foi:
- Paulo.
 - Marcos.
 - Luciano.
 - João.
- b) Paulo poderá levar como convidados:
- seus pais.
 - os vizinhos.
 - seus colegas da escola.
 - a criançada.
- c) Luciano convidou Paulo para:
- assistir ao jogo de futebol.
 - ser técnico do time.
 - participar da torcida do time.
 - jogar bola no seu time.
- d) Na opinião de Luciano, Paulo é:
- engraçado.
 - tagarela.
 - “bom de bola”.
 - “pão duro” (Avaliação III Trimestre. Diário de campo, jan. 2011).

O pedido de respostas a essas questões demonstra que se exige do aluno apenas a localização das informações no texto para repeti-la “marcando x” na palavra ou frase considerada corretas, ou seja, é mais uma avaliação provida de intenção de diagnosticar a capacidade de memorização dos alunos. Outro equívoco, que pode ser observado nas questões, é a dubiedade. O bilhete não esclarece a idade de quem o escreve, portanto, se o aluno inferir que o autor é uma criança ele pode marcar um “x” na questão “b” com a resposta: *seus colegas da escola*, pois os colegas podem ser denominados de *a criançada*. Caso isso ocorra qual será o entendimento da professora ao corrigir a questão? Ela conseguirá superar a “objetividade” da questão observando a incoerência entre o texto e os exercícios de compreensão?

A última questão, ainda da mesma avaliação, a de número sete (7) indica:

7 – Escreva um bilhete para uma pessoa de sua família, convidando-a para a festa de final de ano na escola (Avaliação III Trimestre. Diário de campo, jan. 2011).

Caminhando pela sala observei que a maioria das crianças teve facilidade em resolver as questões, marcando a letra “x”. No entanto, mesmo com uma prática de ensino voltada para o “como fazer” várias crianças escreveram bilhetes sem levar em conta a estrutura de um texto dessa natureza. Foi comum, na escrita dos bilhetes, a

ausência de data e identificação do autor. Essas ocorrências reforçam a necessidade da reflexão sobre a avaliação, não só nos cursos de formação, mas também no interior das escolas, entre os docentes e gestores.

A realização deste capítulo mostra o movimento contraditório da prática de ensino da leitura e da escrita, da egressa do curso de pedagogia, em uma sala de alfabetização/letramento: introdução dos alunos no mundo da literatura com realização de trabalhos com diferentes gêneros textuais; negação aos alunos da compreensão das obras literárias como obras ricas em suspense, ironia, divertimento, poesia...

Ressalto que essa prática contraditória inclui a professora como sujeito histórico, sujeito este formado pelas circunstâncias: filha de trabalhadores; formação profissional, como aluna trabalhadora, em curso superior noturno em instituição particular; carga horária de trabalho em dois turnos; salário que não atende ao piso previsto em Lei Federal; Diretrizes Curriculares construídas a partir de referências teóricas consideradas híbridas; livros didáticos que fragmentam os textos literários alterando conteúdos; avaliação externa que dá ênfase à memorização e não à introdução dos alunos no mundo letrado.

Assim, reforço minha convicção de que na análise da prática de ensino da leitura e da escrita é necessário buscar a compreensão da totalidade.

CONCLUSÃO

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um *todo*. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma *visão de conjunto* deles: é a partir da visão de conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (Leandro Konder).

Este trabalho teve como objetivo analisar a prática de ensino da leitura e da escrita de uma professora, egressa do curso de Pedagogia, do ano de 1992, visando identificar as contribuições e os limites da formação, então propiciadas pelo curso, que foi reorganizado na década de 1980. Nesta parte final do texto, o esforço empenhado é para realizar a síntese, buscando articular e compreender os elementos e fatores percebidos na prática da professora egressa alfabetizadora.

Para contextualizar o objeto estudado, foi necessário compreender historicamente a organização do curso de Pedagogia, no Brasil e em Goiás, e a sua relação com os conteúdos de alfabetização. Além disso, também apresentei reflexões sobre as discussões e as propostas, de currículo, do final da década de 1970, e as mudanças ocorridas, no curso, na década de 1980; faço a exposição dos conteúdos curriculares específicos para a formação docente relacionada com a alfabetização/letramento, nas instituições estudadas (FE/UFG e EDU/UCG); analisei a prática de ensino da leitura e da escrita de uma egressa do curso de Pedagogia, de 1992, do EDU/UCG, que hoje atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia: Ciclo I, Nível B1.

A investigação partiu de uma constatação: a reformulação do curso de pedagogia, na década de 1980, em Goiás, na FE/UFG e no EDU/UCG, tendo o eixo como docência, deu ênfase a conteúdos específicos para formar profissionais alfabetizadores. Neste sentido, algumas questões direcionaram a construção de indagações que deram origem à necessidade de desenvolver essa pesquisa:

1 – qual a relação histórica, do curso de Pedagogia com os conteúdos dos anos iniciais do Ensino fundamental, especificamente com a alfabetização?

2 – quais foram as questões presentes nos debates, em Goiás, no que tange aos conteúdos do novo curso de Pedagogia?

3 – quais eram os conteúdos específicos de formação da profissional pedagoga, alfabetizadora, nas propostas do novo currículo implantado na FE/UFG e EDU/UCG?

4 – quais as contribuições e limites da formação da pedagoga, egressa do novo curso de Pedagogia, implantado na década de 1980, para atuar na alfabetização/letramento?

A busca pelas respostas a essas questões revelaram que o meu objeto de estudo é composto por elementos complexos, o que pode permitir a ausência de algo, que tornaria a síntese deste trabalho mais rica em seu conteúdo. Mas acredito na importância de ter trabalhado o referido tema e tentado estabelecer a relação entre as partes numa visão de conjunto, numa visão de totalidade.

Como pedagoga e professora do curso de Pedagogia do CAC-UFG, ao longo dos últimos anos, tenho buscado compreender a prática de alfabetização/letramento em escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização de projetos, tal como o PROLICEN me induziram ao aprofundamento do presente tema por terem revelado que, mesmo com uma formação, na graduação, com um currículo formal, oficial, que defende a reflexão sobre a alfabetização, em uma perspectiva não mecanicista, as pedagogas têm repetido práticas ainda fundamentadas nos métodos sintéticos de alfabetização.

Na metodologia de trabalho fundamentei-me na abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade etnográfica, por considerar que enquanto sujeito pesquisador minha relação com os sujeitos da pesquisa é uma relação de movimento: influencio e sou influenciada pela dinâmica da relação.

Adentrar o espaço da escola pública da rede municipal de Goiânia e buscar compreender a prática de uma professora, formada em um currículo ativo reorganizado na década de 1980, que buscava formar pedagogos(as) com habilitação específica para os primeiros anos do Ensino Fundamental foi altamente significativo para minha carreira de docente pesquisadora.

As referências teóricas que me propiciaram analisar a prática de ensino da leitura e da escrita da professora como uma prática social, portanto, relacionada com as circunstâncias vividas por esse sujeito da pesquisa, reforçaram minha crença de que as mudanças necessárias, em sala de aula, para um ensino que desenvolva as crianças, como sujeitos letrados, não acontecerão apenas com a reorganização curricular, seja de um curso de formação em nível superior, seja da reformulação curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No sentido de elucidar alguns detalhes, que considero relevante na síntese deste estudo, registro aqui, algumas asserções que exponho a seguir, encaminhando para as considerações finais deste trabalho.

1 - O currículo do curso de Pedagogia, criado em 1939, no Brasil, sofreu influências das políticas do Estado Novo.

O Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que criou o curso de Pedagogia, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituindo o chamado “padrão federal”, ou seja, os currículos básicos dos cursos oferecidos por outras instituições superiores teriam que se adaptar ao modelo da referida Universidade.

O currículo do curso de Pedagogia, organizado em série, formava o Bacharel e o Licenciado. O Bacharel frequentava três anos de curso e o Licenciado tinha a obrigatoriedade de mais um ano de curso de Didática. O Bacharel era identificado como “técnico em educação”, mesmo sem função claramente definida no interior da escola. O Licenciado estava apto a lecionar em Escolas Normais. Mesmo com alto índice de analfabetismo no Brasil, na década de 1920 o índice era de 69,9%; na década de 1940 o índice de analfabetos era de 56,2 % (ROMANELLI, 1985) o currículo do curso de Pedagogia não propiciava a formação de professores com base teórico/prática para atuação específica em escolas primárias, contrapondo ao projeto de organização da Universidade do Distrito Federal, proposto por Anísio Teixeira, em que constava *prover a formação do magistério em todos os seus graus*. A história também registra que, na década de 1920, as diferentes concepções de alfabetização, representadas pelos métodos analítico e sintético, eram objeto de discussões frente ao alto índice de reprovação e não alfabetização das crianças que frequentavam a escola primária.

Com esse registro da história, concebo que a existência de dois projetos de educação diferentes, na década de 1930, o do Governo Federal e o dos educadores que debatiam a organização da Universidade e a formação de professores, pode estar representada pela hegemonia do governo ditador de Vargas no campo da educação.

2 - O curso de Pedagogia, reorganizado em 1969, atende à proposta de uma educação para a eficiência.

O Parecer nº 252/69 que estabeleceu uma nova organização do curso de pedagogia criou as habilitações técnicas: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau para a Escola Normal, Orientação Educacional e Supervisão Escolar. O modelo de currículo estava relacionado ao momento de predominância, no pensamento educacional brasileiro, de uma abordagem tecnicista que conjugava princípios científicos da Psicologia behaviorista, teoria da comunicação e enfoque sistêmico.

Essa abordagem atribuía, ao subdesenvolvimento do país, dentre outros fatores, a falta de habilidade técnica dos indivíduos e a fraca internalização destes das qualidades empresariais consideradas fundamentais para com o desenvolvimento do país. O objetivo da criação das habilitações técnicas, no curso de Pedagogia, de acordo com essa concepção, era formar pedagogos com competência para o bom funcionamento das escolas de primeiro e segundo graus. Na década de 1960, com um índice de analfabetos, na população brasileira, de 39,5% e, na década de 1970 de 33,1%, como aponta Romanelli (1985), os conteúdos do curso de Pedagogia estavam voltados para a formação das habilitações técnicas e para o licenciamento de profissionais que atuariam no Magistério do 2º grau, nas Escolas Normais, ou seja, com a responsabilidade formar professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Isto significa que, neste período, não houve a preocupação com a formação de docentes, em nível superior, para atuação específica em escolas de 1º grau.

3 - Os debates sobre a formação do pedagogo, em Goiás, evidenciam, nas décadas de 1970 e 1980, diferentes posicionamentos sobre a finalidade da formação deste profissional.

Verificou-se, em seminários, palestras sobre propostas para o curso de Pedagogia, e em estudos sobre educação em Goiás, a presença de diferentes posições acerca da formação. Essas posições aparecem por meio das seguintes referências:

- eliminação pura e simples da graduação em Pedagogia, nas Faculdades de Educação e a concentração dos esforços desta formação na formação dos licenciados, defendidos por Ulhôa (1981);
- a formação do professor e do especialista no educador, defendida por Saviani (1981);
- eliminação das habilitações técnicas e formação do pedagogo para atuar no Ensino Fundamental, defendida por Café (1981) e Coelho (1981);
- manutenção das habilitações técnicas defendida pelo sindicato dos professores (CPG e SINTEGO), (CANEZIN, 1992).

Essas distintas posições revelam que o campo da educação, em nossa sociedade, é um campo em litígio e, uma organização curricular é marcada pela busca de hegemonia de diferentes grupos envolvidos nas discussões.

Neste período, conforme mostraram os debates, houve a preocupação, de grupos de educadores, de buscar a formação de docente, em nível superior, para atuar no Ensino Fundamental, o que foi concretizado na década de 1980, em Goiás: na FE/UFG, em 1984, e no EDU/UCG, em 1986.

4 - No currículo dos cursos de Pedagogia, reorganizado na década de 1980, na FE/UFG e no EDU/UCG, estava presente o pensamento hegemônico do movimento dos educadores na busca da redemocratização do país e da escola.

Nessas instituições destacam-se a ênfase na compreensão da educação, da escola e da prática pedagógica, considerando: sua historicidade e funções sociais; desenvolvimento de uma consciência crítica no processo de formação do pedagogo; necessidade de recriação da escola de primeira fase do primeiro grau; busca de superação da dicotomia na relação teoria-prática; a capacidade dos pedagogos para responderem aos reais interesses da classe trabalhadora; formação de um profissional

que recupere a experiência e o saber que o aluno traz, ao chegar à escola, submetendo-o ao crivo da reflexão e da crítica.

5 - Os currículos do curso de Pedagogia da FE/UFG e EDU/UCG, organizados na década de 1980, revelavam compromisso com a formação da docente alfabetizadora, expresso na introdução de disciplinas específicas, com conteúdos de estrutura da Língua Portuguesa e da área de Alfabetização .

Na FE/UFG houve, em 1984 a inclusão das disciplinas específicas: Língua Portuguesa; Língua Portuguesa 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo; Alfabetização.

No EDU/UCG a egressa, de 1992, frequentou as disciplinas: Português I; Língua Portuguesa; Didática da Comunicação e Expressão; Alfabetização I; Alfabetização II; Cultura, Linguagem e Alfabetização; Alfabetização III; Estágio III – Alfabetização.

A preocupação com o domínio teórico/prático da área de alfabetização foi percebida no registro dos conteúdos nos planos de curso tais como: conceitos de correção na expressão lingüística; revisão gramatical, a composição escrita, o que é leitura, a estrutura textual, linguagem, leitura, escrita, ortografia, a aprendizagem, estágios de aprendizagem, métodos e processos de ensino de leitura, os processos sintéticos, analíticos e mistos, significado da alfabetização, o histórico da alfabetização, a história da escrita e o ato de escrever, cultura linguagem e educação.

6 - A prática de ensino da leitura e da escrita da egressa do curso de Pedagogia mostra o movimento da história da educação.

No período de sua formação inicial, 1988-1992, o pensamento curricular, no Brasil, sofria influências da sociologia em contraposição à hegemonia do pensamento psicológico até então dominante. A produção, neste campo, em sua maioria, compreendia o currículo como espaço de relações de poder. O currículo era compreendido na perspectiva econômica, política e social.

A partir da segunda metade da década de 1990, o pensamento curricular, no Brasil, começou a incorporar idéias do pós-estruturalismo, do pós-modernismo. São incluídas nos debates sobre o currículo, as questões de gênero, etnia, e sexualidade. Neste sentido tem-se, a partir da segunda metade da década de 1990, o que pode ser caracterizado como *hibridismo*, ou seja, diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas que fundamentam uma proposta curricular.

Tal enfoque se apresenta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência- 2008, da SME-Goiânia: organização em ciclos (ênfase na Psicologia); abordagem interdisciplinar e transversalidade com as temáticas: sexualidade, drogas, discriminação, trânsito etc (ênfase no paradigma da pós-modernidade).

As Diretrizes é um dos documentos orientadores da prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita, na escola em que atua a pedagoga egressa, sujeito dessa pesquisa. Sujeito que, ao longo da sua formação inicial, não fez leituras ou refletiu sobre os novos paradigmas da produção do conhecimento (pós-modernidade, pós-estruturalismo) e suas influências na educação.

7 - A prática de ensino da leitura e da escrita da egressa mostra a necessidade da inclusão, no currículo do curso de Pedagogia, e dos cursos de formação continuada, de conteúdos, como: a análise dos livros didáticos, nos aspectos ideológico e da escolarização dos textos literários; reflexão histórica, sociológica e filosófica sobre a formação moral dos alunos.

Os estudos e análises dos livros didáticos, no Brasil, tornam-se mais presentes no ambiente acadêmico no final da década de 1970 e década de 1980. Nessas décadas essas análises tinham como ênfase a ideologia presente nos conteúdos dos livros didáticos: a função dos heróis no conteúdo de história, a estrutura social, condição do trabalhador, a questão de raça. Essas, eram questões que, segundo os estudos, marcavam a inculcação de valores presentes e necessários para a manutenção da exploração na sociedade capitalista.

A partir da década de 1990, a ênfase das análises dos livros didáticos, realizadas por pesquisadores e estudiosos da educação, recaí sobre a qualidade dos conteúdos das

diferentes áreas do conhecimento: erros, equívocos, não só na exposição dos conteúdos, mas também na organização dos exercícios propostos foram, nessas análises, elementos apontados como prejudiciais ao ensino.

Os estudos sobre o tema reforçaram a necessidade do MEC incluir, em suas ações, no final da década de 1990, a análise dos conteúdos dos livros didáticos distribuídos nas escolas públicas. A partir dessas análises foram criadas categorias hierárquicas para induzir os professores, do Ensino Fundamental, na escolha dos livros: Recomendados com Distinção (constituem propostas pedagógicas elogiáveis e instigantes); Recomendados (cumprem todos os requisitos mínimos de qualidade exigidos); Recomendados com Ressalva (pode auxiliar o professor se este estiver atento, consultar bibliografia para revisão e complementar a proposta).

A prática de formação moral nas escolas é histórica, ela se dá desde o início da institucionalização do espaço escolar como espaço de instrução e de socialização do sujeito civilizado. Comênio, no século XVII, registrou a necessidade da escola formar para os *bons costumes*.

Essa preocupação também esteve presente na prática de ensino da egressa, sujeito da pesquisa. Ela se revelou nas normas de conduta registradas, em papel, pela coordenação de turno da escola; pelo registro feito, no quadro-giz, em dois momentos, pela professora: das normas em sala de aula, e de frequência ao espaço da biblioteca. A egressa também se apropriou de um vídeo da personagem Mônica, intitulado *Boas Maneiras*, o qual foi exibido em sala de aula com intuito de educar as crianças.

Esse movimento histórico, da produção do conhecimento, relacionado à produção dos livros didáticos, no que tange à concepção ideológica e à qualidade dos conteúdos, e as questões postas pela sociologia e pela filosofia sobre a educação do homem, mostram a importância da inclusão dos temas: análise do livro didático e formação moral na alfabetização/letramento das crianças filhas de trabalhadores.

8 - A análise da prática de ensino da leitura e da escrita, da egressa, permite inferir que as condições históricas, objetivas da docente dificultam uma atuação crítica.

A egressa, sujeito da pesquisa, é filha de trabalhadores e foi aluna trabalhadora, revelando que suas condições materiais, durante a sua formação docente, em uma instituição particular, prejudicaram sua formação, pois não dispunha de tempo necessário para estudar os conteúdos curriculares; a ausência de capital cultural dificultou a apreensão dos fundamentos, do currículo do curso de Pedagogia; a dificuldade financeira não lhe propiciou a aquisição de livros para pesquisas e aprofundamentos nas leituras, propostas pelo curso, e nas leituras complementares indicadas nas disciplinas; a ausência de capital cultural, no seio familiar, e vivência em ambiente, não voltado para leitura de textos ou livros literários, também são fatores concretos que marcaram a prática pedagógica da professora na sala de aula.

O resultado da pesquisa realça ainda mais a complexidade do problema do ensino da leitura e da escrita já destacado desde o início da pesquisa. A professora pesquisada revelou-se como sujeito que vive uma realidade contraditória. Foi formada na perspectiva de transformar a escola em um espaço “verdadeiramente democrático” e que possibilitasse uma prática de ensino da leitura e da escrita voltada para o letramento das crianças. Tal aspecto é fundamental, mas atua em um lugar, cuja estrutura é mal equipada, crianças com ausência de capital cultural e possui um salário que nem mesmo alcança o piso salarial estipulado em lei Federal.

No ano de 2010, os professores da rede municipal de ensino, na qual a egressa atua, fizeram um movimento grevista, de 25 de maio a 02 de agosto, reivindicando o pagamento do Piso Salarial de R\$ 1.312,85, estipulado pela Lei Federal 11.738/08. A reivindicação não foi atendida pelo governo municipal.

Concluindo, considero que este trabalho elucida detalhes importantes para a elaboração da síntese sobre o objeto, considerada relevante para a produção de conhecimento no campo da educação, no campo da formação da profissional da pedagogia por apontar algumas das contradições que se apresentam, tanto na formação como no contexto da prática de ensino da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1999.
- ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro M. de. **História e Memória**: um resgate da trajetória do curso de pedagogia e da Faculdade de Filosofia, ciências e Letras da Universidade Católica de Goiás (1984-1969). II Congresso Brasileiro de História da Educação. RN: Natal, 3 a 6 de nov. 2002 (Anais).
- ANDRADE, Eduvirgens Carlita de A. **Contribuição do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás para Redefinição do Curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.
- ANDRÉ, Marli E. D., LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, Marli E. D. Dez anos de Pesquisa sobre formação de Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa e Formação de Professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello (org.). **Formação de educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. **Etnografia da Prática Escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BALDINO, José Maria. **Ensino Superior em Goiás em Tempos de Euforia**: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O texto escolar**: uma história. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: **Educação e Sociedade**. v. 23, nº 81. Campinas: CEDES, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente a escola e a cultura. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Alice (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. **Leitura e Alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CAFÉ, Maria Helena. A Reformulação do Curso de Pedagogia. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981.
- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de Diretor de Escola e Gestão Democrática**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação teoria-prática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. MEC. 2007. Disponível em: < www.mec.gov.br > Acesso em 14 de jul. de 2011.

CANDIDO, Antônio Mello e Souza. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo, SP: Publifolha. 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

CANEZIN, Maria Tereza; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

CANEZIN, Maria Tereza. **Um Protagonista em Busca de Interlocução**: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás na conjuntura 1979-1989. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **“Ensino Noturno”** – Realidade e Ilusão. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de Leitura e Escrita**: história e atualidade. Tradução de Ana Maria Galvão *et al.* Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 17. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

CHAVES, Eduardo O. C. Curso de Pedagogia. In: **Caderno CEDES**, 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, nº 2, 1984.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento Histórico e o Problema Teórico-metodológico das Mediações. In: CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COELHO, Ildeu Moreira. **A Função do Pedagogo na Sociedade Brasileira, Hoje**. Goiânia, 1979. Texto datilografado.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 Anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, nº 109, volume 30, set./dez. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. A Organização do Campo educacional: as conferências de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, 9: 5-41, maio, 1981.

CUNHA, Luis Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DAVYDOV, V. V. **Problemas do Ensino Desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. Madeira de Freitas. *Revista Soviet Educacion*. Educação Soviética. Agosto 1988/vol xxx, nº 8.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leituras**: inferências. Belo Horizonte, MG: Contexto Sócio Cultural. FAC/UFMG. 1988.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: elementos para análise e proposta. In: MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist *et al* (orgs.). **Avaliação**: desafio dos novos tempos. Campinas, SP: Komedi, 2006.

DURKHEIM, Emile. A educação - sua natureza e função. In: _____. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

- DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz. 9. ed. SP: Editora Nacional, 1978.
- FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. V. 2, 10. ed. São Paulo: Globo: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no Livro Didático**. 9. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e Poder – Análise Crítica/Fundamentos Históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo: quarta feira, 03 de mar. de 2010, Caderno Cotidiano p. 01 e 03.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados. 1984.
- FREITAS, Maria Helena. Novas Políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajетórias e Perspectivas da Formação de Educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).
- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A. 1982.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando Trajetórias da Professora-Alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- HOBBSAWM, Eric. RANGER, Terence. **A Invenção das Tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- HOBBSAWM, Eric J. **A Era do Capital: 1848-1875**. Tradução de Luciano Costa Neto. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/> > Acesso em: 30 de nov. de 2008.
- KLEIMAN, Ângela B. Histórico da Proposta de (auto) formação: confronto e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês (orgs.). **O Ensino e a Formação do Professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____ (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIN, Idalma Andrade. Teste de Correspondência entre modelos Pedagógicos. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981.
- KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 8. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

- LEHER, Roberto. Exclusão Educacional ou Educação no Capitalismo Dependente? In: PINHO, Sheila Zambello de (org.). **Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. O conteúdo do Fazer Pedagógico. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981.
- LOPES, Alice; C. MACEDO Elisabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva (orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARX, Karl; FRIEDRICH Engels. **A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- MELLO, Guiomar Namó. **As Atuais Condições de Formação de Professor de 1º Grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação**. Brasília: Em Aberto. Ano 1, Nº 8, ago. de 1982.
- MENDONÇA, Nádia Terezinha. **Movimento Brasileiro de Alfabetização: subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1985.
- MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do Capital**. Tradução de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, Editora da Unicamp, 2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Propostas Curriculares Alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) vol. XXIV nº 73, 2000.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização: 1876/1994**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MOURA, Juçara Gomes de. **Uma Análise do Currículo do Currículo Pré-ativo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (1983) e do Departamento de Educação da UCG (1985)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio; São Paulo: Loyola 2003.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo e Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PARO, Vitor Henrique. A Natureza do Trabalho Pedagógico. In: **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- PEREIRA, Luís. A Promoção Automática na Escola Primária. In: **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Brasília, v. 30. Nº 72. 1958. P. 105-108.
- PIETRI, Emersom de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- PORTAL 730. **Trabalhadores em Educação Realizam Planfletagem no Centro nesta sexta**. Disponível em: < <http://www.portal730.com.br/noticias/educacao/12559-trabalhadores-em-educacao-de-goiania-realizam-panfletagem-no-centro-nesta-sexta-feira.html> > Acesso em: 31 de jan. de 2011).

- REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observados nas práticas de ensino e de leitura**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio Educativo frente às novas Tecnologias. In: FERRETTI, João Celso *et al* (orgs.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 8. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2002.
- _____. Tendências Pedagógicas na Formação do Educador. In: INTERAÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981.
- SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 1998.
- SILVA, Ezequiel Teodoro. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente (com ou sem jornais). In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Formação de Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Notas Sobre História do Currículo. In: **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Desconstruindo o Construtivismo Pedagógico. In: **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. As pedagogias psi e o governo do eu nos governos neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: vozes, 1998.
- _____. Educação, Trabalho e Currículo na era do Pós-Trabalho e da Pós-Política. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. ANPED. Nº 25. Jan/fev/mar/abr de 2004.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica. 1998.
- SUÁREZ, Daniel. Políticas Públicas e Reforma Educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: AZEVEDO, José Cloves de. SILVA, Luiz Heron (orgs.). **Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de la Educacion**. México: Editora Grijalbo, 1966.
- TEIXEIRA, Anísio. Escolas de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 51 (114): 239-259, abr./jun. 1965.
- _____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- _____. A Pedagogia de Dewey. In: **Jhon Dewey**. Traduções de Anísio Teixeira *et al*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ULHÔA, Joel Pimentel de. Uma Proposta de Redefinição dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG**. Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 7. ed. São Paulo: Global Editora.

LIVROS LITERÁRIOS

- NASSAR, Ione Meloni. **Era uma vez um segredo...** São Paulo: FTD, 1988.
- ROCHA, Ruth. **O Menino que Aprendeu a Ver**. 5. ed. São Paulo: Quinteto Editorial, s/d.
- VERÍSSIMO, Érico. **Os Três Porquinhos Pobres**. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

RELATÓRIOS DE PESQUISA

- MOURA, Juçara Gomes. LOPES, Márcia. **As Escolas Cicladas em Catalão Goiás: alfabetização ou letramento?** Campus Catalão-UFG, 2008 (RELATÓRIO PROLICEN 2007/2008).
- _____. MENDONÇA, Janete Conceição de. **Letramento: um olhar sobre a alfabetização no espaço escolar público**. Campus Catalão-UFG, 2005 (RELATÓRIO PROLICEN 2005).
- _____. PIRES, Maria Aparecida Carneiro. **As Reformas curriculares na UFG no início do Século XXI: conflitos, limites e desafios no Campus de Catalão-UFG** (RELATÓRIO PROLICEN 2003).
- _____. BELO, Fernanda Ferreira; ALVES, Uilma Martins. **Um estudo sobre a Escolha e o uso do Livro Didático nas Escolas Públicas de 1ª fase do Ensino Fundamental no Município de Catalão**. Campus Catalão-UFG, 2001 (RELATÓRIO PROLICEN 2001).

DOCUMENTOS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE. **Série documentos**, 1993.
- BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. **Documenta**. Rio de Janeiro, 11: 59-66, fev. 1963.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME nº 119, de 25 de junho de 2008. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência.**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia.** Goiânia, 1985.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Preliminares de uma Proposta de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG.** Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981, p. 107-109.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). **Resolução nº 208/84.** Goiânia, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS-FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Proposta de Reformulação dos Cursos de Pedagogia. In: INTER-AÇÃO. **Revista da Faculdade de Educação da UFG.** Goiânia: Faculdade de Educação. Ano 5. Nº 8, 1981, p. 103-106.

PLANOS DE CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Plano de Ensino de Língua Portuguesa, 1986-1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Programa de Língua Portuguesa, 1988-1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Plano de Curso de Língua Portuguesa (Metodologia e conteúdo), 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Plano de Curso de Língua Portuguesa (Metodologia e Conteúdo), 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Plano de Curso de Língua Portuguesa (Metodologia e Conteúdo), 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Plano de Curso de Alfabetização, 1986.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Português I, 1988.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Língua Portuguesa, 1990.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Alfabetização I, 1991.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Alfabetização II, 1992.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Alfabetização III, 1992.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Cultura, Linguagem e Alfabetização, 1992.

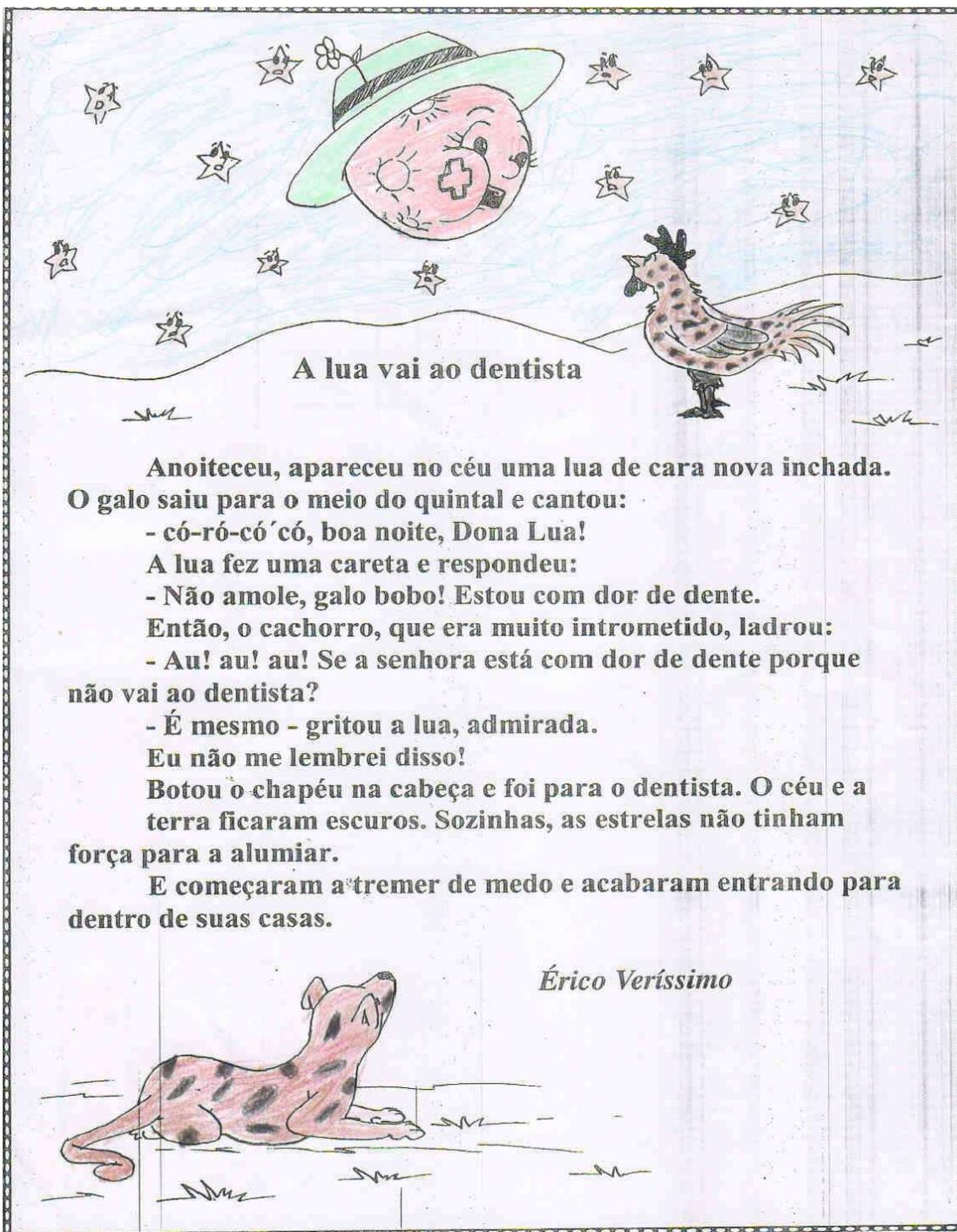
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. Plano de curso Estágio III - Alfabetização, 1992.

ANEXOS

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação-Doutorado
Aluna Juçara Gomes de Moura
Orientadora: Prof^ª Doutora Raquel Aparecida da Madeira Marra de Freitas

Roteiro de questões para entrevista da egressa (década de 90) do curso de Pedagogia da PUC-Go

- 1 – Como você analisa a sua formação profissional/curso de Pedagogia no que se refere à responsabilidade de alfabetizar/letrar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 2 – Quais autores marcaram a sua formação no que tange aos conteúdos que se referem à alfabetização/letramento?
- 3 – Lembra de algum conteúdo na sua formação relacionado com a análise dos livros didáticos utilizados no Ensino fundamental? Qual?
- 4 - Ao planejar suas atividades para a sala de aula você leva em conta o que aprendeu no curso de Pedagogia? Dê exemplos.
- 5 - Como você compreende/analisa a prática de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 6 – Fale um pouco sobre os métodos de alfabetização apresentados/discutidos/refletidos nas disciplinas do curso de Pedagogia que você frequentou.
- 7 - Ouve-se que a formação na Universidade é distante da realidade enfrentada pelos docentes nas escolas do Ensino Fundamental. Como você analisa esse pensamento?
- 8 – Sabemos que o curso de Pedagogia na década de 1980 não discutia a organização de ciclos nas escolas dos anos iniciais. Quais as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano em relação ao seu trabalho de alfabetização/letramento em uma escola ciclada?
- 9 – Você acessa a internet com frequência? Com qual objetivo?
- 10 - Você lê com frequência: romance, poemas, jornais, revistas? Quais? Com qual objetivo?



A lua vai ao dentista

Anoiteceu, apareceu no céu uma lua de cara nova inchada.
O galo saiu para o meio do quintal e cantou:

- có-ró-có'có, boa noite, Dona Lua!

A lua fez uma careta e respondeu:

- Não amole, galo bobo! Estou com dor de dente.

Então, o cachorro, que era muito intrometido, ladrou:

- Au! au! au! Se a senhora está com dor de dente porque não vai ao dentista?

- É mesmo - gritou a lua, admirada.

Eu não me lembrei disso!

Botou o chapéu na cabeça e foi para o dentista. O céu e a terra ficaram escuros. Sozinhas, as estrelas não tinham força para a alumiar.

E começaram a tremer de medo e acabaram entrando para dentro de suas casas.

Érico Veríssimo

ESCOLA: _____

DATA: ____/____/____

NOME: _____

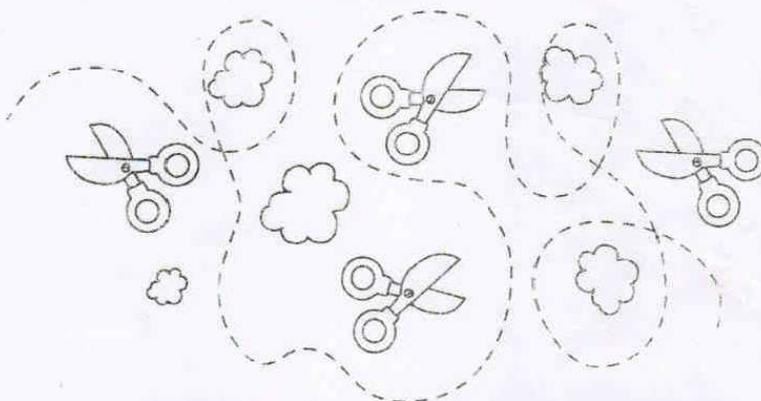
O anãozinho misterioso

Era uma vez um menino bonitinho e medroso. Não gostava de cortar cabelo porque tinha medo que doesse. E ficava com aquele cabelão encaracolado, parecendo um carneiro. O trabalho que dava pra pentear, nem te conto! Até que um dia, pegou piolho na escola e teve que cortar.



A carinha apareceu miudinha, bonito que só vendo! Quase ninguém conhecia o rosto desse menino, o cabelo não deixava, até parecia um matagal que esconde uma flor.

(Era uma vez um segredo; Ione Nana; FTD, São Paulo, 1989.)



Pinte de amarelo, no texto, as palavras que aparecem no diminutivo, e de vermelho as que estão no aumentativo; depois, copie-as abaixo:

DIMINUTIVO

AUMENTATIVO

PROJETO ALFABETIZAÇÃO

