

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, UFSC.  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**DANIELA FONSECA**

**A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UFSC/2010:  
E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA**

**2015**

**DANIELA FONSECA**

**A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UFSC/2010:  
E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Maria Schlindwein

**FLORIANÓPOLIS – SANTA CATARINA**

**2015**

**DANIELA FONSECA**

**A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UFSC/2010:  
E AS POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Graduação em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 17 de julho de 2015.

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Maria Schlindwein  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Lapa de Aguiar  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Msc Claudete Bonfanti  
Universidade do Vale do Itajaí

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilana Laterman  
Suplente  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

À minha formação, que também me possibilitou aprender e crescer como pessoa. Ter uma formação universitária de qualidade em uma realidade educacional como a do Brasil é para mim considerada essencial e básica para uma transformação intelectual.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Maria Schlindwein, que fez parte do meu percurso dentro da Universidade, me possibilitando vislumbrar novas possibilidades de ser, de saber e fazer.

Aos professores que me trouxeram conhecimentos culturais os quais me fizeram voar um pouquinho pelas linhas da imaginação e elaboração, como Gilka, Luciane, Tumolo, Marlene, Olinda, Elaine, Ana Cláudia, Patricia, Clarícia, Rosalba, Lúcia e Adir.

À escola, por ser um lugar possível de se realizar a democracia dos conhecimentos a serem apreendidos pela sociedade.

Aos meus familiares que também me serviram de motivação para a formação.

Aos amigos que fizeram parte dessa história, especialmente aqueles com quem tive as mais filosóficas conversas acerca da educação, como as queridas Liziane, Gabriela, Manoela, Camila, Mirian e Luciana.

À Ariane (muito mais que motorista do transporte escolar), por ter sido meus olhos junto a meu filho, quando os meus não puderam estar.

Ao meu filho amado, minha maior inspiração para me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já não têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia. E se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.”

Fernando Pessoa

## **RESUMO:**

Esta pesquisa tem por objetivo central compreender como o Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC favorece a formação do professor alfabetizador. Parte-se do princípio de que a alfabetização é um ponto crucial na escolarização de cada criança. Neste sentido, a alfabetização também se constitui em ponto nevrálgico na formação inicial do professor. Neste trabalho pretendeu-se problematizar a alfabetização, seja nos aspectos históricos ou metodológicos, confrontando-os com o currículo do curso Pedagogia da UFSC e com estudos recentes sobre a formação de professores no Brasil. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, pautado na análise de conteúdo. Os resultados das análises indicam uma preocupação interessante do currículo com a alfabetização. Trata-se de um currículo diferenciado, uma vez que um dos eixos formativos do currículo é a formação do professor para a infância. Ao problematizar o currículo, foram apresentados indicativos de possibilidades e limitações no que se refere a uma formação comprometida com a formação do professor alfabetizador. Considera-se, ainda, que a pesquisa poderá pautar novos estudos e debates sobre esta questão tão importante na formação docente.

**Palavras Chave:** alfabetização, professor alfabetização, professor do ensino básico.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	8
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	11
3. ALFABETIZAÇÃO.....	20
3.1 A questão dos métodos .....	20
3.2 O acesso significativo à cultura escrita como fundamental à alfabetização.....	23
3.3 A alfabetização e a escola.....	24
4. CURRÍCULO DA UFSC E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR...26	
4.1 Contextualização .....	26
4.2 Disciplinas articuladas à aprendizagem da Língua. ....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
Referências: .....	48

## 1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar a graduação em Pedagogia pela UFSC, inúmeras transformações foram acontecendo, dentre elas destaco, logo de início, a realidade vinculada com o grau de escolarização que se apresentava. Estar na Universidade mudou muitas experiências vividas até ali, acerca de educação, seja no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A esse respeito trago a filosofia e sociologia, que foram disciplinas novas a partir da Universidade, pois no período que fiz o Ensino Médio não faziam parte do currículo. A filosofia foi uma disciplina que sempre me despertou interesse, e foi na Universidade, quando fiquei com média seis, que descobri que filosofar também é internalizar conceitos, inclusive a fins avaliativos. E foi então que a partir de problemáticas trazidas pelos professores, novos conceitos, significações e internalizações, foram se estabelecendo e possibilitando novas concepções de mundo. Dentre tantas problemáticas que se fizeram presente na formação, algumas se tornaram necessidade de investigação e discussão para mim, das quais destaco a alfabetização, professor e sua função de mediador de objetos culturais, que por excelência cumprem o papel de desenvolvimento para os homens, e também a escola.

Aliado a isso, a participação em projetos de pesquisa e extensão, assim como a participação em grupo de pesquisa, destacaram ainda mais, que a formação inicial é um pequeno passo, frente a uma imensa cultura que ainda temos que conhecer e produzir.

Essas vivências e experiências culminaram em indagações concernentes ao debate acerca da escola, da alfabetização, da aprendizagem e desenvolvimento humano. Esses três grandes conceitos, possuidores de significação que se complexificou ao longo de minha jornada, formaram, ao final um entrelaçamento que resultou no problema de pesquisa que será apresentado e elucidado neste trabalho.

A elaboração que se deu a partir das problemáticas referidas, foram esquematizadas da seguinte forma:

A alfabetização caracterizada como uma temática complexa, marcada por questões de disputas metodológicas, e ainda por uma tortuosa jornada em busca de soluções a resultados muitas vezes ineficazes. A alfabetização tem desdobramentos que a caracterizam, como a questão dos métodos e a incessante busca por uma alfabetização eficientemente promotora do acesso à cultura.

Quanto ao objeto cultural escrita, o qual é especificidade da alfabetização, há pressupostos teóricos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam à mediação significativa entre os sujeitos e objetos. Ou seja, o acesso ao objeto cultural escrita deve ser



promovido de forma significativa para que a relação torne-se mais favorável possível, ora, que elaborações, produções e transformações ocorram a partir da interação significativa do sujeito com os objetos culturais. Assim, para a alfabetização, também como função apresentar um objeto cultural significativamente.

Para fechar a elaboração, a alfabetização tem como seu campo de excelência a escola, que se caracterizou como único lugar, que muitas crianças terão a possibilidade de acessar aos conhecimentos historicamente acumulados, portanto com uma função fundamental para a sociedade. A escola é concebida ainda, a partir de algumas discussões teóricas como as que definem também como um instrumento de reprodução e manutenção ideológica de classes, e que historicamente se constitui por não democratizar a cultura de forma plena.

Diante dessas problemáticas destacadas e relacionadas, elaborou-se o problema de pesquisa que indaga como o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, busca fortalecer a alfabetização, frente a algumas mazelas históricas, tais como: fazer parte de um contexto histórico de má formação de professores no Brasil; constituir-se a partir de desdobramentos como disputas metodológicas, ter índices muitas vezes ineficazes; ainda como possibilitadora à aprendizagem de um objeto cultural, que por sua vez, tem como premissa a relação significativa do sujeito e objeto. Somado a isso, a escola aparece ainda como fundante a todo esse cenário histórico da alfabetização, por que além de ser o campo por excelência para o ensino, não se caracteriza de forma mais geral, como um espaço que democratiza de forma plena a cultura.

Uma possibilidade de compreensão dessa escolha se deve a existência de um discurso teórico metodológico predominante em distintos momentos e relações, que permeou todas as disciplinas e semestres em minha formação. Um discurso apoiado em uma matriz materialista, histórica e dialética.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é **compreender como o Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, contribui a formação do professor alfabetizador**. A partir deste objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a formação de professores no Brasil, b) apresentar e discutir estudos sobre a alfabetização e, c) discutir a alfabetização a partir da questão dos métodos, objetos culturais de conhecimento e escola, no Currículo e, disciplinas que focam a aprendizagem da língua.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. Após a introdução, o Capítulo II denomina-se A formação de professores no Brasil; o Capítulo III, Alfabetização, que está organizado em três ítems: a questão dos métodos, o acesso significativo à cultura escrita como fundamental à alfabetização e alfabetização e a escola. O Capítulo IV - O Currículo da Pedagogia/UFSC-2010 e a formação do professor alfabetizador, que está dividido em dois tópicos: a contextualização e as disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua. O trabalho finaliza com as Considerações finais, seguidas da apresentação das Referências.

Para esclarecimento sobre o percurso metodológico realizado na pesquisa, faz-se necessário esclarecer que se trata de uma investigação documental, que teve como etapas contextualizar a formação de professores no Brasil. Foram apresentados e discutidos diferentes estudos sobre a alfabetização, e por fim no currículo do curso de Pedagogia discutir as relações que se estabelecem.

O levantamento dos documentos analisados se deu a partir da coleta de planos de ensino e suas respectivas ementas.

A análise dos dados obtidos se deu na comparação bibliográfica de trabalhos e pesquisas acerca do tema, no currículo e ementas de planos de ensino.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.**

A formação de professores faz parte da agenda mundial de prioridades da UNESCO, em que profissionalização docente tem evidência desde 1945, em decorrência da importância do professor, pois esse profissional é quem atua para assegurar uma educação de qualidade para todos. O professor sob a ótica de prioridade nas políticas educacionais de todas as nações, pois a ele o desafio de educar com qualidade, seja no plano cognitivo, quanto nas dimensões humanista e ética desta profissão. “O professor haveria de se elevar como prioridades da política educacional de todas as nações” (GATTI, 2009, p. 08).

Assim evidencia-se a preocupação pela formação de qualidade, a importância desse profissional na e para a sociedade, e que essa formação de qualidade ou não, não é de hoje.

Essa discussão, mesmo sendo pensada desde 1945 se constitui em desafio, ainda hoje. A maior parte dos países em desenvolvimento não possuem os padrões mínimos de qualidade para garantir uma formação a esses profissionais de modo que possam atuar com suas responsabilidades com esse mundo de estudantes que os esperam nas salas de aula. E nosso país não se constitui como exceção.

O Brasil não constitui uma exceção. Apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, destacando-se mais recentemente a lei que instituiu um piso salarial e o decreto sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica liderada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história. As sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste e demonstram a magnitude e a complexidade do problema. (GATTI, 2009, p.9)

Para entender como se chegou a realidade educacional atual, como se deu a trajetória da formação de professores no Brasil torna-se importante, destacar que só em meados do século XX é que realmente começa o processo que conhecemos como expansão da escolarização básica, e que o crescimento da rede pública de ensino ocorre no fim da década de 1970.

Antes desse período a escolarização no Brasil foi durante muitos séculos um privilégio de poucos e que faziam parte de um grupo seleto das elites brasileiras. Não existia ainda uma

ideia de educação para as massas com políticas inclusivas e o acesso à escola pública era muito pequeno em relação ao crescimento da população brasileira.

Alguns fatores foram delineando os novos rumos que a educação deveria tomar diante das demandas contextuais como, as pressões populares, a expansão da indústria e do capitalismo. Com isso os investimentos públicos para o Ensino Fundamental tornam-se indispensáveis e começam a crescer, assim como a demanda por profissionais para atuarem nesse novo cenário, os professores.

O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.(GATTI, 2009, p.11)

O crescimento ocorreu de forma rápida, e não havia ainda um campo preparado para atender a esse novo e imenso número de estudantes. Essa expansão da escola pública, juntamente com as várias adaptações dos docentes para suprirem essa demanda é, ainda hoje, um desafio para a formação de professores. Além do que, em nosso país, o crescimento da escola pública ocorreu de forma expansiva há pouco mais de 40 anos. Segundo Gatti, (2009, p. 12), “Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem”.

Vários fatores permeiam a composição dos desafios em que a Formação de Professores está inserida, o que nos demonstra a complexidade dessa temática. A expansão da educação básica provoca uma demanda imensa e imediata de um maior contingente de professores, além das urgências da sociedade moderna que atingem diversos aspectos da atividade humana, por conta das transformações sociais.

E esse profissional docente precisa estar apto a contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna a partir de suas práticas educativas. Um dos fatores que permeiam essa nova composição é a expansão da oferta de educação básica e inclusão social.

Concomitante a isso temos um país com imensas heterogeneidades tanto regionais como locais. A legislação indica a obrigatoriedade da formação em nível superior para o exercício docente àqueles que escolhem pela profissão. Entretanto, nem todas as redes públicas de ensino conseguem atingir esta meta. O que traz para a questão formação de professores a qualidade ou não do ensino superior. Segundo Gatti (2009, p. 13), “Um país

com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão”. Ou seja, não se trata somente se atender a uma demanda e lotar salas de aula. Trata-se de possibilitar uma formação consistente, que forme um professor capaz de enfrentar o desafio da diversidade, na direção da promoção das crianças e jovens.

O cenário da profissão docente evidencia-se compreendendo o professor como ator fundamental da sociedade. Gatti cita dois autores canadenses, estudiosos da formação de professores. “Tardif e Lessard (2005), para quem o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (GATTI, 2009, p. 14). Dada às necessidades atuais das transformações sociais, do crescimento das informações, as suas formas de circulação, os avanços tecnológicos, os conhecimentos sistematizados e de caráter complexo, que requerem, para o seu manejo ou domínio, formação prolongada e de alto nível.

O Professor ainda tem um papel central no ponto de vista político e cultural, pois há mais de dois séculos, o ensino escolar constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.

Os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Eles representam, juntamente com os profissionais da saúde, a principal carga orçamentária dos Estados nacionais. (GATTI, 2009, p.14)

Continuando o debate, a autora discute as diretrizes curriculares nacionais para o Curso Pedagogia. É preciso entender um pouco sobre como estes balizadores da formação de professores estão estruturados em nosso país. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, três grandes núcleos são englobados. 1 – Estudos Básicos, 2 – Aprofundamento e diversificação de Estudos, 3 – Estudos Integrados.

Cabe lembrar que Gatti, neste estudo, mapeou cursos de formação de professores em todas as regiões brasileiras, possibilitando uma análise mais densa sobre o estado dos cursos de formação de professores. Destacamos a crítica que a autora faz aos currículos dos cursos.

Para entender como estão estruturados esses currículos é necessário especificar alguns elementos que aparecem nesses núcleos, que acarretaram uma construção de categorias, que se definem por: Fundamentos teóricos da educação, Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, Conhecimentos relativos à formação profissional específica, Conhecimentos

relativos às modalidades e níveis de ensino específicos, Outros saberes, Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e Atividades complementares.

A análise dos currículos dos cursos de formação em pedagogia propiciam a construção de alguns indicadores:

- As disciplinas obrigatórias e as optativas aparecem com uma possibilidade de interdisciplinaridade, ainda que pequena.
- Esses currículos tem uma característica fragmentária em sua estrutura
- Não há identificação de articulações explícitas nos conjuntos de disciplinas por semestre.

Isso fica evidenciado a partir da análise dos dados das autoras, como segue abaixo:

Agregando-se às 3.107 disciplinas obrigatórias o rol das 406 optativas, as possibilidades de combinação entre elas se tornam muito grandes. Como o número mínimo de horas prescrito para o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio, pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso. Isso é confirmado também quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas. (GATTI, 2009, p.119)

O estudo indica que há uma quase equivalência entre aquelas disciplinas que têm como função embasar teoricamente o curso, a partir de diferentes áreas do conhecimento com aquelas disciplinas ligadas à profissionalização mais específica do professor.

As análises das ementas indicam que as disciplinas referentes à formação profissional específica do professor, indicam a predominância de enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, e assim acabam por pouco abordar como poderiam ser os desdobramentos em termos de práticas educacionais. De acordo com Gatti (2009, p.119), “Nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais”.

O que fica em destaque nas ementas é que aparece uma preocupação frequente em expressar justificativas: o porquê ensinar. Ao que parece, assim pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em receituários. Por outro lado, só de forma muito incipiente apontam o quê e como ensinar. Ou seja, a pesquisa indica que disciplinas práticas, com modelos e propostas de ações e atividades pedagógicas são praticamente inexistentes nos

cursos de Pedagogia, no Brasil. Desta forma, o futuro professor forma-se, muitas vezes, com uma crítica a modelos que ele próprio não experienciou em sua formação.

Destaca-se, também, que um número grande de ementas apresenta frases generalizadas que dificultam identificar quais conteúdos específicos representam.

Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. (GATTI, 2009, p.120)

As ementas que propõem um estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias o fazem de forma panorâmica e pouco aprofundada. No conjunto de 28% de disciplinas que estão classificadas como voltadas à profissionalização específica do professor na sua formação, o que fica sugerido é que essa formação ainda é insuficiente. A relação complexa entre teoria e prática estão de fato, longe de se realizar. Segundo Gatti (2009, p.20) “A relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa”.

Em termos quantitativos as análises curriculares, apresentam que entre as disciplinas que compõem a categoria de fundamentos teóricos da educação representam 26% do total, e apenas 3,4% referem-se à didática geral.

Entre as disciplinas que compõem a categoria fundamentos teóricos da educação (26% do total), apenas 3,4% se referem a didática geral. O grupo das didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino (o “como” ensinar) representa 20,7% do total, e as disciplinas voltadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental constituem apenas 7,5% do conjunto. Por essas indicações torna-se evidente que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula nas escolas não são objeto dos cursos de formação inicial docente. ( GATTI, 2009, p. 120)

Essas análises e números apontam para o que afirmava **Bernstein (1984)**, sobre o papel das professoras mulheres na escolarização inicial. Nos primórdios do século XX, o papel das escolas, era primordialmente, o de socializar as crianças. A educação escolar consistia em um conjunto de valores e conhecimentos considerados elementares e consensuais, em detrimento de questões efetivas de aprendizagens de conteúdos socialmente valorizados, necessários à vida social e da formação e trabalho. Segundo Gatti (2009, p.121), “Esperava-se que fosse

primordialmente o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores e conhecimentos elementares altamente consensuais”, assim destaca-se nesse aspecto que pouco estava presente as questões de aprendizagens efetivas dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Na análise das ementas, os conteúdos específicos aos alunos do ensino fundamental, estão circunscritos às áreas de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física, o que nos leva a deduzir que as ementas devem ter em conta os conhecimentos e valores que devem estar presentes em cada nível educacional ou modalidade de ensino, o que não ocorre.

Algumas poucas ementas permitem identificar o tratamento dispensado aos conteúdos específicos a serem ensinados nas escolas de ensino fundamental.

As análises das ementas levantam a questão de se compreender também, o que as instituições entendem e consideram como conteúdos básicos a serem ministrados no ensino fundamental, fato que nos leva a questionar se são realmente os conhecimentos recomendados nos sistemas escolares. De acordo com as ementas analisadas, são considerados conteúdos básicos da língua portuguesa. Para Gatti (2009, p.126), “Língua Portuguesa: interpretação de textos, correção gramatical e lexical, dificuldades de expressão oral e escrita, gêneros do discurso, fundamentos linguísticos”. O que se nota como determinante o conhecimento específico da área de cada docente, assim como os conteúdos.

O preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação, exige uma reflexão mais aprofundada sobre a suficiência ou adequação da formação polivalente e da perspectiva interdisciplinar. (GATTI, 2009, p.126)

As disciplinas relativas aos saberes para ensinar, aos métodos de ensino, aparecem de forma variada, com diferentes nomenclaturas, como apontado por Gatti (2009, p.126), “conteúdo e metodologia de...; metodologia do ensino de...; fundamentos e metodologia de..., saberes e metodologia de..., teoria e metodologia de..., didática e metodologia de..., fundamentos teórico-metodológicos do ensino de..., metodologia e prática de ensino de..”.

Quanto à nomenclatura das disciplinas dos currículos de formação de professores no Brasil, a palavra conteúdo aparece não associada aos métodos de ensino.

Na nomenclatura das disciplinas, a palavra conteúdo aparece dissociada dos métodos de ensino e, na amostra estudada, ela figura nas disciplinas de seis instituições apenas. Por sua vez, é frequente o emprego de termos que dão ênfase ao embasamento teórico das práticas, como é o caso de fundamentos



e teorias associados às metodologias. As ementas registram preocupação com teorizações sem relação com ações pedagógicas. ( GATTI, 2009, p.126)

A pesquisa apresenta que o foco dos cursos não está na formação de professores, assim como evidenciado por Gatti (2009, p.147), “ O foco dos cursos não está na formação de professores, alguns centrando-se na temática evolutiva, outros no meio ambiente, e outros com uma dispersão que não permite qualificar seu foco.” Quanto a articulação das universidades com as instituições de educação básica, são previstas em poucas instituições, mesmo essa articulação sendo exigência das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores.

De acordo com o estudo realizado por Gatti (2009), a autora indica que os cursos de Pedagogia que respondem pela formação de professores para os primeiros anos da educação básica, apresentam um currículo que tem uma característica fragmentária, ou seja, que apresentam um conjunto de disciplinas bastante disperso. Ainda que tenham um núcleo comum e um núcleo de disciplinas para a formação específica, a composição das disciplinas não garante uma formação integral ao professor. Tal fato fica evidenciado, de acordo com a autora, pela proporção de disciplinas dedicadas para a formação profissional específica.

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras. Cabe observar que na análise das ementas, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais (GATTI, 2009, p. 149)

As disciplinas referentes à formação específica, apresentam ementas que registram preocupação com justificativas sobre o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que essas matérias tornem-se modelos acabados. No entanto, só de forma muito breve aparece o quê e como ensinar. Pode-se deduzir assim, que a parte curricular que aborda o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação do professor em sala de aula nas escolas é bem reduzida.

O que acaba por destacar que a relação teoria-prática se mostra comprometida desde a base formativa.

Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula é bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como reiteradamente

proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2009, p.150)

Os conteúdos das disciplinas (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) que devem ser ensinados na educação básica, aparecem esporadicamente na grande maioria dos cursos analisados de formação de professores, e suas abordagens são de forma genérica, o que sugere uma frágil associação às práticas docentes.

Nesses cursos de formação de docentes, os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI, 2009, p.151)

A escola, que é o lugar onde esses professores em formação irão atuar, lugar onde se encontram os sujeitos a quem será ministrado os conhecimentos, é um elemento quase ausente nas ementas, reiterando assim o caráter abstrato e pouco integrado ao contexto escola do profissional, como afirma Gatti (2009, p.151), “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

As conclusões que se reafirmam a partir dessas análises aos currículos e ementas é algo que já está dado em outros estudos acerca das licenciaturas, que é o seu lugar secundário no modelo de universidades do Brasil.

Dentro desse modelo a formação de professores é considerada atividade de menor categoria, e quem a ela se dedica, é pouco valorizado. Evidencia-se ainda, uma ordem hierárquica dentro da academia, ou seja, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e prestígio, a dedicação ao ensino e a formação de profissionais da educação supõe perda de prestígio.

Essa perda de prestígio pode advir de como iniciou a formação de professores no Brasil, como nos aponta o contexto histórico, ora, iniciou-se de forma rápida e expansiva, que levaram a especializações não adequadas e insuficientes para suprir uma demanda de estudantes, resultado da expansão da escola pública.

O estudo de Gatti indica que escola é um objeto que pouco aparece nas ementas, o que deixa esse currículo caracterizado como um modelo de formação de caráter abstrato e pouco

relacionado e integrado aos contextos concretos que o profissional deverá atuar. Este fato fica evidente quando a autora afirma que, nas ementas analisadas a palavra escola aparece em apenas 8% delas. O que se afirma a partir das análises da pesquisa é uma predominância teórica nos currículos em relação à prática.

### 3. ALFABETIZAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir estudos sobre alfabetização<sup>1</sup>. O capítulo está organizado a partir de três eixos: 1) da discussão dos métodos de alfabetização e seus possíveis desdobramentos, a partir de estudos já realizados e aos quais tive acesso; 2) de uma discussão sobre a cultura da escrita e sua importância para a alfabetização e, 3) alfabetização e a escola.

#### 3.1 A questão dos métodos

Sobre a história em que se constitui a alfabetização, apresento brevemente, algumas linhas mais gerais dos desdobramentos principais que permearam a alfabetização até os dias atuais, como a questão dos métodos que se caracterizam por uma busca incessante de superação ora de um, ora de outro, visando assim a efetivação da alfabetização.

As transformações que se deram acerca da alfabetização tiveram seu início com Comênius, que legitimou em sua *Didática Magna*, a continuidade de um método alfabético já usado entre os gregos, porém que aponta para o futuro, propondo um método de palavras e frases, como afirma Braslavsky (1993, p.22), “em sua didática magna, dando continuidade ao método alfabético, que já se usava entre os gregos, e apontou para o futuro em sua *Orbis Pictus*, onde propõe um método de palavras e frases.”

Com isso sucessivas transformações foram sendo propostas a partir do método alfabético, que tinham por base elementos não significativos, o som e a sílaba, métodos fônicos e silábicos respectivamente. Essas transformações se desenvolveram em práticas empíricas sem fundamentação, onde cada método tratava de superar o anterior e dissociavam a compreensão, além de somente ao professor depender a eficiência ou não do método, chamados métodos sintéticos.

Também outros métodos foram desenvolvidos que se baseiam em unidades de significação maiores, como a palavra, a oração e o discurso. Os criadores desse método antecipam algumas correntes psicológicas, pois o método estava relacionado a expressões como, tudo está em tudo e, ainda, totalidade. Braslavsky (1993, p.22), afirma que “Os métodos de palavras e frases, que Comênius fundamentou a partir de sua própria interpretação

---

<sup>1</sup> A etimologia da palavra permite-nos entender a alfabetização como o processo de aquisição do alfabeto ou de apreender “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 1985, p. 19)

do conhecimento humano, estimularam o desenvolvimento de métodos que se baseiam em unidades de significação cada vez maiores – a palavra, a oração, o discurso”.

A partir da constituição de algumas correntes psicológicas, no século XX, Decroly desenvolveu o método global, visual, ideovisual e natural, aqui cabe também observar as variáveis internas da aprendizagem da leitura, pois esse método vem em consonância com o paradigma centrado na criança, como destacado em Braslavsky (1993, p.23), “consideram exclusivamente as variáveis internas da aprendizagem da leitura, em consonância com o movimento do paidocentrismo”.

Como resultado dessas transformações, é destacado que os métodos preocupados com a significação foram derrotados, e o que se evidencia é uma predominância dos métodos empíricos em suas formas mais arcaicas, que se dissociam da compreensão, assim como identifica. Braslavsky (1993, p.23). “a realidade da América Latina demonstra que os métodos naturais preocupados com a significação foram derrotados, tornando-se dominantes os métodos empíricos”.

É ressaltado quanto a isso o uso de livros, textos e cartilhas que evidenciam os métodos que partem de letras, sílabas ou palavras sem sentido, que somente apelam para a memória auditiva ou visual, motricidade e repetição, onde os interesses das crianças e os processos superiores que estão em jogo quando se lê ou escreve não são privilegiados. Braslavsky (1993, p.23), “suas ilustrações, cores e impressão, realizadas com as mais modernas técnicas, não conseguem mascarar os métodos vetustos que partem de letras, sílabas ou palavras sem sentido”. Nas últimas décadas se renovaram as análises da aprendizagem da leitura e da escrita com as contribuições de novas correntes como a Linguística, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Neurolinguística.

Na América Latina, quase que exclusivamente predominaram as pesquisas baseadas na epistemologia genética de Piaget, a partir do final da década de 70, como ressalta Braslavsky (1993, p.27), “Na América Latina tornam-se conhecidas quase que exclusivamente as pesquisas baseadas na epistemologia genética de Piaget”.

Os processos de alfabetização também são compreendidos a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que define a escrita como produção cultural, e sua origem são a criação e evolução do signo. Dentro dessa perspectiva temos Vigotski, que nos aponta uma pré-história da linguagem escrita, que deve ser considerada nas relações de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto a isso Braslavsky (1993, p.35), “ela deve ser considerada no currículo como um conteúdo de natureza cultural por excelência”. Dentro dessa perspectiva o

processo de ensino e aprendizagem se dariam de forma significativa, onde a construção de significados se daria na inter-relação aluno, conteúdo e professor.

As correntes teóricas mais atuais, como a psicogênese da língua escrita<sup>2</sup>, apontam para um momento de desmetodização da alfabetização, que ocorreu a partir de uma mudança de paradigmas, que concebe como determinante nos processos de alfabetização, quem aprende. Assim como apontado por Magda Soares, 2003, p.10 “A perspectiva psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita”.

Ainda, a alfabetização atualmente no Brasil, aparece evidenciada em pelo menos dois documentos oficiais do Governo Federal, dentre eles o Plano Nacional de Educação, o PNE e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Entre as metas do PNE, que contém um planejamento de 20 metas, a 9ª Meta é: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. O PNAIC que é o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, que destaca um compromisso com a alfabetização, aponta: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

Os dois documentos citados, os quais a alfabetização é preocupação, acabam por ratificar a busca por solução de resultados para a alfabetização nas escolas, ratificar por que sua constituição histórica a descreve.

Nota-se que a constituição histórica da alfabetização, no que diz respeito aos métodos, tem como característica a busca por uma alfabetização efetiva, ou seja, essa busca sempre esteve colocada. Os documentos PNE e PNAIC, assim como Braslavsky (1993, p.9.), “Nas últimas décadas, entretanto, a escola tem sido considerada impotente para modificar a persistência refratária da evasão e da repetência, fenômenos, que em grande medida dão lugar às variantes do analfabetismo e abundância de “não leitores”. O que reitera assim a necessidade da transformação de um cenário.

---

<sup>2</sup> Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro *A psicogênese da língua escrita*. (PCN Língua Portuguesa, p.20.)

### 3.2 O acesso significativo à cultura escrita como fundamental à alfabetização

A alfabetização marcada ainda, por ter como característica a aquisição da escrita alfabética<sup>3</sup> por parte dos sujeitos, ora, promover o acesso dos sujeitos ao objeto cultural escrita, de forma significativa, tal qual a perspectiva histórico-cultural. Ou seja, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano se darem, as relações sujeito-objeto são necessárias, pois é a partir desta relação que há aprendizado e desenvolvimento, é na relação do sujeito com o meio que estão possibilitadas à aprendizagem e desenvolvimento humano, como aponta Mello (2012, p.76) “A fonte das qualidades humanas é a cultura – conhecimento acumulado sob a forma de ciência, técnica, costumes, objetos, lógica, linguagem”.

A partir da perspectiva histórico-cultural, o sujeito que aprende é considerado ativo no processo, ou seja, que traz para a escola experiências prévias, que devem ser o ponto de partida para seu acesso ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem, sejam as ciências, as técnicas, os costumes, os objetos, a lógica e as linguagens.

No entanto para afirmar que não somente os conhecimentos e sim também uma atitude favorável em relação ao conhecimento são indispensáveis nesse processo de ensino e aprendizagem:

Assim sendo como afirma Leontiev (1978b), que os conhecimentos educam é verdade indiscutível. No entanto, uma vez que a influência da cultura sobre o desenvolvimento humano é filtrada pelos sentidos que as pessoas atribuem aos elementos da cultura que vão conhecendo (VIGOTSKI, 2010), é preciso antes educar nas pessoas uma atitude favorável em relação ao conhecimento. (MELLO, 2012, p.76)

Nesse sentido, mediar os conhecimentos historicamente acumulados pelo homem, é mais do que transferir de forma passiva a cultura, seja em forma de ciência, artes, técnicas ou linguagens, para os sujeitos. Antes disso, deve haver uma mediação que promova uma mobilização do sujeito que aprende em relação aos conhecimentos historicamente acumulados de forma significativa. A escrita, como objeto cultural que é, deve estar dentro dessa perspectiva teórica de aprendizado e desenvolvimento. Ou seja, nos processos de alfabetização, a relação entre os sujeitos e o objeto cultural escrita parte desse pressuposto.

---

<sup>3</sup> A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma.

### 3.3 A alfabetização e a escola

A escola, espaço de alfabetização por excelência, não vem se caracterizando como um campo promissor para uma alfabetização eficiente, ou seja, a escola não se constitui dentro de padrões ditos como ideais. Um aspecto que já podemos destacar quanto a isso, são concepções de escola como um instrumento de reprodução ideológica, onde seus objetivos são reforçar um modelo de sociedade dominante, que visa proteger seu status quo, nas palavras de Saviani (1984, p. 20), “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista”.

Dessa perspectiva, a sociologia francesa vem discutindo a escola como sendo compreendida a partir da teoria de Aparelho Ideológico do Estado (AIE, Althusser, Bourdieu), definido como a existência do material das ideologias. Ou seja, as ideologias se evidenciam em práticas materiais, que são reguladas por rituais materiais definidos também por instituições materiais. Como define Saviani (1984, p. 26), “A ideologia se materializa em aparelhos: os aparelhos ideológicos de Estado”. E assim a escola acaba por cumprir essa tarefa que é velada e não evidente, de reprodução ideológica em seus fins.

Para fechar essa função velada que cumpre a escola como AIE, é importante ressaltar que ela se constitui como um dos instrumentos mais bem acabados dessa reprodução das relações capitalistas dominantes, e que em suas mãos estão às crianças de todas as classes sociais, que são durante anos, obrigatoriamente envolvidas nesses saberes ideologicamente pensado para elas.

Como AIE dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista. Para isso ela toma para si todas as crianças de todas as classes sociais e lhes inculca durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos” envolvidos na ideologia dominante. (SAVIANI, 1984, p.27)

Desses pressupostos da função da escola que nos apresenta as Teorias Crítico Reprodutivistas, o que pode ser trazido como lição é que a escola é determinada socialmente, pois a sociedade em que vivemos, fundada no modelo de produção capitalista, se divide em classes com interesses antagônicos, e que por isso a escola sofre a determinação do conflito de interesses característico dessa sociedade, os interesses dominantes, portanto serão acionados afins de adaptação que evitem a transformação.

Consideramos que a escola poderia se constituir em espaço de transformação, de novas experiências. Lugar em que as crianças pudessem ter um acesso qualificado com a



língua escrita, constituindo novas possibilidades de apropriação e constituição da subjetividade.

A alfabetização, assim, é marcada por desdobramentos de questões teórico metodológicas, ora inovadoras, ora tradicionais, que faz parte de um cenário preocupante em relação a seus resultados. E ainda, a alfabetização como processo de aquisição de uma cultura, a escrita, que tem como pressupostos, a aprendizagem de forma significativa. E que ainda, a escola, seu campo por excelência, é espaço de democratização de conhecimentos, portanto, fundamental para uma sociedade, mas, não cumpre de forma plena, por diversos aspectos, a sua função. Dentre eles, concepções que a define como instrumento de reprodução e manutenção ideológica de classes.

Denota-se assim, que a constituição histórica da alfabetização foi marcada por disputas teóricas, que por um lado havia o inovador e por outro o ultrapassado. O que se evidencia quanto a isso, é que embora tenha havido avanços, a alfabetização é ainda hoje, como em toda a sua trajetória, um tema de preocupação, tanto por intelectuais da educação, quanto por políticas públicas.

#### **4. CURRÍCULO DA PEDAGOGIA/UFSC-2010 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.**

Este capítulo está estruturado com base em sobre o Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC. Com o Projeto Político Pedagógico do Curso, foi possível contextualizar e discutir a alfabetização, em relação a questão dos métodos, dos objetos culturais de conhecimento, e da escola, no Currículo do Curso de Pedagogia, e disciplinas que focam a aprendizagem da língua.

##### **4.1 Contextualização**

O Curso de Pedagogia da UFSC nasceu vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e foi Criado em 1960, inicialmente sua estrutura tinha um caráter geral, dividido em dois grandes blocos, fundamentos da educação e técnicas e/ou propriamente pedagógicas, destacando com isso que desde o início a relação teoria e prática faziam-se presentes.

segundo o proposto legalmente em nível federal (Decreto nº 1.190/39), o curso de Pedagogia da UFSC apresentou como objetivos a formação de bacharéis e licenciados, numa organização curricular conhecida como “esquema 3+1”: três anos de conhecimentos específicos e um de disciplinas afeitas à licença para o magistério, então a cargo do Curso de Didática. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.4)

Em 16 de maio de 1962, novas alterações se fizeram presente na matriz curricular, em atendimento as determinações do Parecer CEF nº 292/62, foram implementadas disciplinas do curso de didática e oferta obrigatória da disciplina de Prática de Ensino ou estágio na formação.

Nova reestruturação ocorreu em 1969, com a orientação tecnicista da CEF nº 02/6, tendo como objetivo a formação de técnicos para a educação, essa reestruturação ocorreu em um movimento de reforma universitária, em um contexto sócio-político marcado pela presença de um Estado ditatorial e violento. A mudança em atendimento às determinações do Parecer CEF nº 292/62, implicou conforme o PPP/UFSC (2008, p.5), “além da incorporação das disciplinas do antigo curso de Didática, a oferta obrigatória da disciplina de Prática de Ensino ou Estágio na formação do pedagogo”. O que evidencia um currículo preocupado com âmbito prático.

Já na década de setenta, passou a formar os primeiros profissionais para as funções especializadas na educação em concordância com a reforma do Parecer CEF nº 252/69, de

acordo com o PPP/UFSC (2008, p.6), “a partir de 1972, passou a formar os primeiros profissionais para as funções especializadas na educação”.

A reforma implementada, em 1973, implicou uma reorganização do curso, pois o regime semestral foi adotado e caracterizou-se como curso de licenciatura, organizado em dois ciclos. Sendo, o ciclo de estudos básicos e o ciclo de estudos profissionalizantes, com uma duração de oito semestres, (quatro anos), 2.670 h/a. Quanto à reforma implementada, PPP/UFSC (2008, p.6), “implicou uma reorganização acadêmica do curso, adotando-se o regime semestral, por créditos e matrícula por disciplina; caracterizou-se como curso de licenciatura, organizado em dois ciclos”.

Resultado das avaliações e discussões em 1980, proposições surgidas durante as Jornadas Pedagógicas, ocorreu a implantação da Habilitação de Pré-Escolar e, em 1981 a de Educação Especial. Criou-se, também em 1981, um grupo de trabalho para acompanhamento e avaliação do curso, constituído por chefias dos Departamentos, professores e estudantes.

Esse processo resultou na proposta curricular aprovada pelo Conselho de Pesquisa e Extensão, implantada a partir de 1985. Essa estrutura se manteve até 1988, quando ocorreram pequenas alterações e, posteriormente, em 1991, novas alterações em função da reforma acadêmica.

A década de 1980 foi marcada por tensões e impasses; as reformas curriculares expressavam embates e barganhas entre visões “mais modernas” e “mais tradicionais” do Curso de Pedagogia.

Em 1993, a semana “Pedagogia mostra a tua cara”, foi promovida pelo Curso, e teve como objetivo retomar o processo de avaliação e reestruturaração do Curso de Pedagogia. Foi reforçado ainda, que o Curso deve ter como compromisso a escola pública e a população que não acessa o ensino superior. Em 1994, após intensos debates foram propostas novas alterações na organização curricular.

Em 1993, o Curso de Pedagogia promoveu a Semana “Pedagogia mostra tua cara”, que teve como objetivo a retomada do processo de avaliação/reestruturaração do Curso. A finalidade era redefinir a formação do educador. As discussões reforçaram a necessidade de um curso comprometido com a escola pública e com a população que não tem acesso ao ensino superior. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.8)

A partir de uma nova promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP) (instituídas pelos Pareceres CNE/CP n° 05/2005 e CNE/CP n°

03/2006 e pela Resolução CNE/CP 01/2006), e resolução CNE/CP nº 03/2006, destaca a necessidade de outra organização acadêmica e matriz curricular, especialmente pela exigência do fim das habilitações em detrimento de uma matriz curricular única.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNP) (instituídas pelos Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e pela Resolução CNE/CP 01/2006), ficou colocada a necessidade de reestruturação da organização acadêmica e da matriz curricular do Curso. O atendimento às determinações da Resolução CNE/CP nº 03/2006 e dos Pareceres já mencionados produzirá mudanças substanciais, especialmente pela exigência do fim das habilitações específicas com a indicação de que seus campos de formação sejam incorporados em uma matriz curricular única. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.10)

O Projeto Político Pedagógico apresenta ainda algumas concepções de professor, o compreende como um intelectual da educação, que tem como base a docência, e com domínio do conhecimento específico de sua área, articulando-a com conhecimento pedagógico. O conhecimento socialmente produzido e perspectivado em uma totalidade. Para o professor ainda, compreender as relações existentes nos campos educacionais, nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que a educação e seus processos estão inscritos.

O professor entendido como que além do domínio dos princípios teórico-metodológicos, das atividades de ensino e de aprendizagem, deve estabelecer uma relação entre teoria e prática que não seja: a) colada em demandas imediatas e práticas e b) nem a teoria subordinada à dimensão da prática. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.16)

O Projeto reflete sobre o professor e intelectual que objetiva formar, com isso pensa esse profissional no âmbito de uma sociedade capitalista, que destaca um aspecto a considerar, que é o fato de que nesta sociedade existem práticas e formas de pensamento que tem em vista negar a transmissão de conhecimento pela escola.

Para refletirmos sobre o professor e o intelectual que queremos formar no curso, faz-se imprescindível refletir sobre o que deve ser o Curso de Pedagogia na UFSC – e mesmo no Brasil. Tal ponderação remete-nos a pensá-lo no âmbito da sociedade capitalista, cujas relações de classe podem vir a conformá-lo se tais determinações não estiverem esclarecidas. Um dos aspectos a considerar é o relativo ao fato de que na sociedade capitalista contemporânea existem práticas e formas de pensamento que têm em vista negar a tarefa de transmissão de conhecimentos pela escola. O curso reafirma essa importância ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de continuar o processo de produção do conhecimento, conforme expresso

nas dimensões e eixos articuladores da matriz curricular. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.16)

Nesse sentido a formação tem como base a compreensão de um professor intelectual crítico, situado em uma realidade social marcada por disputas de classes, de acordo com PPP/UFSC (2008, p.24), “O Professor como intelectual crítico que deve apropriar-se das bases epistemológicas do conhecimento em seus diferentes campos disciplinares, dos processos históricos de sua construção e de sua socialização em condições sociais marcada por antagonismos de classe e de interesses divergentes”.

O PPP apresenta como compromisso social do Curso de Pedagogia, a promoção de uma formação onde a teoria e a prática sejam densas, e a prática educativa seja ponto de partida, porém não restrita, assim como mostra o PPP/UFSC (2009, p.11). “é compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa como ponto de partida a esta não se restringe”.

Quanto às necessidades, dentre elas está conforme o PPP/UFSC (2008, p.14), “intensificação da presença do Curso de Pedagogia junto às escolas públicas das redes estadual e municipal de Florianópolis e cercanias, com o desenvolvimento de projetos de extensão, criação de espaços de formação continuada, dentre outros”.

No que diz respeito as concepções orientadoras da formação três grandes princípios foram definidos como norteadores da formação proposta, expressando os compromissos assumidos com a formação qualificada do pedagogo, integrando teoria e prática. A escola faz parte de um desses compromissos, PPP/UFSC (2008, p.15), “reitera-se a importância de a escola pública se constituir como foco na formação a ser oferecida pelo Curso de Pedagogia”. O PPP ainda considera, ao falar em escola, duas dimensões importantes que são contempladas, como segue:

- a) no que tange à concepção, deve ser entendida como instituição social, de socialização da arte, da ciência e da filosofia. Dessa perspectiva, é considerada fundamental para a apropriação, pelos educandos, da riqueza intelectual e social produzida pela humanidade em relações históricas particulares e b) no que tange à escola como *locus* de formação e atuação do professor e do estudante é importante considerá-la instituição de futuras intervenções, tanto no âmbito da prática pedagógica quanto no âmbito da pesquisa. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.15)

A inserção na escola pública evidencia-se como foco da formação, pois entende que a base da formação é a docência, assim como no PPP/UFSC (2008, p.16), “O curso de Pedagogia da UFSC toma como prioridade a sua inserção junto às redes públicas de ensino e às unidades escolares, entendendo esse contexto como foco da formação”.

No PPP ainda em destaque quanto a escola, é reiterar que o egresso do Curso de Pedagogia deve ter como compromisso central de sua formação a escola pública e de qualidade, conforme o PPP/UFSC (2008, p.17), “o compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade, que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública”.

Quanto a nova matriz curricular, sua integralização está organizada conforme segue:

A nova matriz curricular está organizada em regime semestral, sendo constituída por uma carga horária total de 3.672 horas, acrescidas de mais 108 horas de atividades de cunho artístico-cultural. Esta carga horária está distribuída em nove semestres, ou seja, 4,6 anos. A integralização do currículo pelo estudante poderá ocorrer num tempo mínimo de nove semestres (4 anos e 6 meses) e máximo de 17 semestres, ou seja, oito anos. Considerando a matriz curricular em vigência e suas habilitações (Educação Infantil – 3042 horas; Docência para os anos iniciais do Ensino Fundamental – 2826 horas; Educação Especial – 3114 horas; Supervisão Escolar e Orientação Educacional – 3096 horas, cada uma), houve um acréscimo de carga horária decorrente da necessidade de atender as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) que estabelece a carga horária mínima para os Cursos de Pedagogia em 3.200 horas. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.18)

Atualmente a matriz curricular privilegia a docência para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta em um leque de disciplinas e de atividades teóricas e práticas enfatizam desde o início do curso a articulação teoria prática.

A articulação teoria e prática é compreendida em uma dimensão dialética, não determinada por uma perspectiva pragmática, conforme PPP/UFS (2008, p.20), “compreendendo a relação teoria-prática em sua dimensão dialética, não circunscrita, portanto, a uma perspectiva pragmática.

A matriz curricular está articulada em torno de três eixos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos e c) pesquisa. O quadro a seguir detalha como estão distribuídos os componentes de acordo com os eixos.

Quadro-1: Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos

Eixos/CH h	Componentes curriculares	Natureza
<i>Educação e Infância</i> 38 c (684)	Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções, campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares de educação da criança).	Comum
	Educação e Infância IV, V e VI e VII (específicos à Educação Infantil – EI; estágio em Educação Infantil)	Específico à Educação Infantil
	Educação e Infância VIII (específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF)	Específico aos anos iniciais EF
<i>Organização dos processos educativos</i> 26c (468h)	Organização dos Processos Educativos I e II	Comum
	Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II	Específicos da EI
	Didática I e II	Específicos dos anos iniciais da EF
	Organização dos processos coletivos do trabalho escolar	Específico dos anos iniciais da EF
<i>Pesquisa</i> 29c (522 h)	Iniciação à Pesquisa	Comum
	Pesquisa em Educação I, II III	Comum
	Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADEs	Comum / específicos
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	Comum

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC (2008, p.20)

De acordo com o projeto pedagógico do curso pedagogia, o eixo infância tem uma carga horária maior, que perpassa todas as fases do curso. O eixo foi delineado com o intuito de garantir uma aproximação maior com a prática pedagógica, em diferentes modalidades e espaços/tempos da infância. Este fato fica evidenciado no corpo de texto do projeto:

O eixo Educação e Infância totaliza maior densidade de carga horária, seguindo-se aquele da Pesquisa e da Organização dos Processos Educativos. Destes eixos, dois aglutinam disciplinas cujos conteúdos relacionam-se diretamente a formação para a docência, compreendida no seu sentido estrito e como atividade relacionada ao trabalho pedagógico da escola; são estes: Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.20)

O Eixo Educação e Infância têm como objetivo:

Articular, de forma orgânica, os componentes disciplinares que fornecem a base para a atuação docente tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, preservando tanto a transmissão dos conteúdos relacionados aos fundamentos de seus campos disciplinares como os conhecimentos específicos relacionados à organização dos processos de ensino/ educativos em cada um destes níveis. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.21)

Os componentes disciplinares gerais desse eixo são voltados à compreensão histórica de como se constituiu a infância e de como se constituiu as instituições destinadas à educação dessa infância, como as creches, pré-escolas e escolas. Ao longo do curso esses componentes se desdobram em específicos, voltados para, conforme PPP/UFSC (2008, p.22), “a organização das práticas educativas e docência na Educação Infantil (Educação e Infância IV, V, VI e VII) e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação e Infância VIII, Didática e Organização dos Processos de Ensino na Escola”.

Quanto ao Eixo Organização dos Processos Educativos, o objetivo é, conforme PPP/UFSC (2008, p.22), “aproximar e aprofundar estudos relacionados à organização dos processos educativos na escola e nas creches e pré-escolas”. O componente curricular nesse eixo articula-se com as disciplinas de didática I e II, que de modo específico abordam a organização do ensino em contextos escolares. A disciplina Didática II concomitante com a disciplina Educação e Infância VIII fornecem os aportes necessários ao desenvolvimento das atividades.

Já as disciplinas Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II, abordam os conteúdos curriculares específicos do trabalho em creche e pré-escola e visam discutir os componentes metodológicos do trabalho na Educação Infantil, essas disciplinas articulam-se com Educação e Infância V e VII, cujos conteúdos fornecem as bases necessárias para a prática pedagógica na Educação Infantil, de acordo com o PPP/UFSC (2008, p.23), “as disciplinas Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II abordam conteúdos curriculares centrados na especificidade do trabalho em creches, com crianças de zero a três anos, e na pré-escola, com crianças de quatro a seis anos”.

No eixo Pesquisa o objetivo é, conforme o PPP/UFSC (2008, p.23), “aproximar e possibilitar o aprofundamento de estudos no campo da pesquisa educacional – produção teórica na área, elementos da pesquisa em educação – processos de investigação e seus fundamentos epistemológicos e metodológicos”.

Os eixos curriculares tem como função a orientação do currículo em torno dos princípios norteadores, que visam articular os diversos componentes curriculares.

A matriz curricular está configurada na relação dos eixos entre si, e com os campos curriculares, que tem fundamentado a educação e considerados clássicos, dentre eles estão a Sociologia que tem duas disciplinas, a Educação e Sociedade I e II, a Filosofia, com Filosofia da Educação I e II e Teorias da Educação, História em História da Educação I e II, a Psicologia nas disciplinas Psicologia da Educação I e Aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo este objetivo como orientador, a matriz curricular configura-se na relação dos eixos entre si e destes com os campos curriculares que, classicamente, têm fundamentado a educação, quais sejam: a Sociologia (disciplina Educação e Sociedade I e II), a Filosofia (Filosofia da Educação I e II, Teorias da Educação), a História (História da Educação I e II) e a Psicologia (Psicologia da Educação I e Aprendizagem e Desenvolvimento). (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.25)

A disciplina Introdução à Pedagogia, apresenta a Pedagogia como Ciência e como um campo teórico-praxeológico, que deve possibilitar com isso aos acadêmicos iniciantes uma



primeira aproximação da teoria com a prática pedagógica, conforme PPP/UFSC ( 2008, p. 25), “a disciplina Introdução à Pedagogia, articulada às demais, apresenta a Pedagogia como ciência da educação, como campo teórico-praxeológico, possibilitando aos acadêmicos iniciantes no curso a primeira aproximação com a teoria e a prática pedagógica”.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento que são necessários para a prática docente, as disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa, tais como Linguagem escrita e criança, Alfabetização, Literatura e Infância, Língua Portuguesa e Ensino, assim como História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física, apresentam-se articuladas às necessidades tanto do professor para o Ensino Fundamental quanto da Educação Infantil.

No âmbito dos fundamentos teórico-metodológicos do conhecimento necessário à prática docente, as disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa (Linguagem, Escrita e Criança, Alfabetização, Literatura e Infância e Língua Portuguesa) e Ensino e aquelas que no currículo anterior estavam vinculadas às metodologias específicas do ensino – História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física – apresentam-se articuladas às necessidades tanto do professor do Ensino Fundamental como da Educação Infantil. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.26)

A matriz curricular articula-se com os núcleos de conhecimentos previstos nas DCNP (Parecer CNE/CP nº 05/2005 e Parecer CNE/CP nº 03/2006), que preveem que a organização curricular deve distribuir seus componentes curriculares em três núcleos de conteúdos, que são eles: a) Núcleo Básico; b) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; c) Núcleo de Estudos Integradores.

No quadro abaixo, é possível verificar como se dá a articulação dos componentes curriculares do curso com os núcleos previsto pelas DCNP.

Quadro 2 – Articulação dos componentes curriculares com os Núcleos previstos nas DCNP

Núcleos, créditos, carga horária	Disciplinas
<p><i>Núcleo Básico</i> 182 créditos (3.276 horas)</p>	<p>Educação e Infância I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Organização dos Processos Educativos I e II; Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II; Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar; Didática I e II; Educação e Sociedade I e II; Teorias da Educação; Introdução à Pedagogia; Filosofia da Educação I e II, História da Educação I e II, Psicologia da Educação I; Aprendizagem e Desenvolvimento; Políticas e Práticas Pedagógicas relacionadas à Educação Especial; Educação Especial: conceitos, concepções e sujeitos; Libras I; Diferença, Estigma e Educação; Linguagem Escrita e Criança; Alfabetização; Literatura e Infância; Língua Portuguesa e Ensino; Comunicação e Educação; Geografia, Infância e Ensino; Ciências, Infância e Ensino; Educação Matemática e Ensino; Fundamentos e Metodologia da Matemática; Infância e Educação do Corpo; EJA; Estado e Políticas Educacionais; Educação e Trabalho; Introdução à Pesquisa; Pesquisa em Educação I, II e III.</p>
<p><i>Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos</i> 22 créditos (396 horas)</p>	<p>Disciplinas eletivas: Educação e Movimentos Sociais; Educação do Campo; Infância e Violência, Libras II; Educação à Distância. NADES: Práticas Educativas e Relações Étnico-raciais; Educação Patrimonial, Memória e Linguagens; Yoga na Aprendizagem; Políticas Internacionais para a Educação; Formação de Professores e Formação de Gestores; Educação de Jovens e Adultos; Avaliação dos Processos Educativos. Como atividade de aprofundamento de estudos inclui-se a aqui o Trabalho de Conclusão de Curso.</p>
<p><i>Núcleo de Estudos Integradores</i> 10 créditos (108 horas)</p>	<p>Atividades teóricas e/ ou práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos que complementem sua formação em Educação. As atividades devem estar relacionados ao ensino, pesquisa ou extensão, podendo apresentar formatos variados (participação em eventos, produção de material didático, extensão comunitária etc).</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC (2008, p.28)

Ao se tratar da articulação teoria e prática a nova matriz curricular, tem como base duas dimensões, sendo elas, a) atividades práticas, com carga horária específica, inseridas em disciplinas relacionadas com a organização do ensino, e b) atividades práticas realizadas na forma de estágio curricular obrigatório. Essa organização deve-se a exigências da LDBEN 9394/96, Artigo 65, ratificadas posteriormente pelas DNCP – Pareceres CNE/CP nº 05/2005 e CNE/CP nº 03/2006 e Resolução CNE/CP nº 1/2006, assim como é destacado no PPP/UFSC (2008, p.38), “articulação teoria-prática é tratada na nova matriz curricular com base em duas dimensões: a) atividades práticas, com carga horária específica, inseridas em disciplinas relacionadas com a organização do ensino, e b) atividades práticas realizadas na forma de estágio curricular obrigatório”.

Nas disciplinas Introdução à Pedagogia, Educação e Infância III, Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Infância e Ensino, Geografia, Infância e Ensino, História, Infância e Ensino, estão previstas para que desde o início da formação as atividades práticas devam ocorrer, sendo que estas disciplinas, ao longo do curso devem tomar como foco o trabalho pedagógico nas escolas e instituições educacionais. Quanto a isso é apontado conforme PPP/UFSC (2008, p.38), “as atividades práticas são previstas para ocorrerem desde o início do curso em disciplinas como Introdução à Pedagogia, Educação e Infância III, Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Infância e Ensino, Geografia, Infância e Ensino, História, Infância e Ensino”.

No entanto é pretendido no PPP/UFSC que essas atividades não sejam reduzidas a um plano instrumental, ou seja ao *como fazer*, e sim vinculá-las as possibilidades e necessidades formativas do exercício da reflexão e de aproximações sucessivas as mais variadas situações, em diversos tipos de experiências escolares e institucionais que permitam uma análise e uma compreensão da realidade da educação no Brasil, tendo como ênfase as relações existentes entre o Estado a sociedade e a Educação, o processo de constituição histórica dos sujeitos e da prática pedagógica, dos elementos que constituem a cultura produzida nas instituições educacionais, assim como as bases epistemológicas de conhecimento escolar e os princípios metodológicos das atividades de ensino-aprendizagem.

Pretende-se evitar o reducionismo destas atividades a uma dimensão apenas instrumental (vinculadas ao *como-fazer*), mas vinculá-las às possibilidades/necessidades formativas do exercício da reflexão e de aproximações sucessivas às situações variadas, em diversos tipos de experiências com as instituições educativas, que permitam a “análise e compreensão da realidade educacional brasileira, com ênfase: nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação; no processo de constituição

histórico-cultural dos sujeitos e da prática pedagógica realizada na escola e em outras instituições de caráter educativo; nos elementos constitutivos da cultura produzida no interior das referidas instituições; nas bases epistemológicas do conhecimento escolar; nos princípios metodológicos das atividades de ensino-aprendizagem” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2004, s/p.), (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.38)

Quanto aos estágios curriculares obrigatórios, temos na Educação Infantil (Educação e Infância VII – estágio supervisionado em Educação Infantil), que está previsto para ocorrer na 7ª fase. Além do estágio na Educação Infantil, o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina Educação e Infância VIII, está previsto para a 8ª fase.

A organização desse estágio tem como pressuposto que a aprendizagem para a docência, implica em dois exercícios básicos, conforme:

a aprendizagem para a docência implica em dois exercícios básicos e complementares: a) o exercício de análise da realidade educacional brasileira, atividade que implica a compreensão das múltiplas relações que compõem o âmbito da prática docente (relações sociais, epistemológicas e princípios teórico-metodológicos das atividades e ensino e aprendizagem) e b) o exercício da prática docente, com a elaboração e produção de materiais acerca do processo realizado com o objetivo de comunicar e divulgar a análise dos resultados obtidos. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC, 2008, p.40)

O PPP apresenta como está distribuída a carga horária prática/componentes curriculares, a partir do quadro três, como segue abaixo:

Quadro 3 – Distribuição da carga horária prática/componentes curriculares

Disciplina	Fase	CH Teórica	CH Prática
Alfabetização	4ª	54 horas (44h)	10 horas
Língua Portuguesa e Ensino		54 horas (44h)	10 horas
Ciências, Infância e Ensino	4ª	90 horas (72h)	18 horas
Geografia, Infância e Ensino	5ª	90 horas (72h)	18 horas
História, Infância e Ensino	5ª	90 horas (72h)	18 horas
Estágio supervisionado em Educação Infantil	7ª	-----	216 horas
Didática II	8ª	72 horas (60h)	12 horas
Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental	8ª	-----	144 horas
<b>TOTAL</b>			<b>446 horas</b>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia/UFSC (2008, p.40)

Quanto aos procedimentos metodológicos orientadores da relação ensino-aprendizagem, compreende-se que o percurso curricular que está proposto deva possibilitar a formação de professores como intelectuais, com domínio das bases epistemológicas do conhecimento escolar e de suas áreas específicas, das bases da pesquisa na educação, condição para se estabelecer as relações teórico-práticas, não coladas em demandas pragmáticas da escola, segundo o PPP/UFSC (2008, p.44), “o percurso curricular proposto deve possibilitar a formação de professores como intelectuais e, assim sendo, com domínio das bases epistemológicas do conhecimento escolar e de suas áreas específicas de atuação”.

A partir dessa contextualização e orientações previstas para a matriz curricular do Curso de Pedagogia, evidencia-se preocupações com o professor que se quer formar, com a escola pública, relação teoria e prática e com a docência como foco, além de articulações entre eixos para se efetivar os objetivos e princípios.

#### 4.2 Disciplinas articuladas à aprendizagem da Língua.

Abaixo relação das disciplinas, conforme Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC, que estão articuladas com a formação do professor alfabetizador, que são Linguagem Escrita e Criança, Alfabetização e Língua Portuguesa e Ensino:

Quadro 4 – As disciplinas articuladas com a aprendizagem da língua.

FASE/DISCIPLINA	EMENTA DAS DISCIPLINAS
3ª FASE: MEN - 7130 <b>Linguagem Escrita e Criança.</b>	Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escritura icônica à leitura/escritura arbitrária e convencional. Introdução ao letramento e à alfabetização.
4ª FASE: MEN - 7131 <b>Alfabetização</b>	Alfabetização (54h). Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter) nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade lingüística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de planejamento de ensino para os anos iniciais
6ª FASE: MEN7133 <b>Língua Portuguesa e Ensino</b>	Língua Portuguesa e Ensino (54h). A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança lingüística. Relações entre conhecimento lingüístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular

Fonte: Currículo Pedagogia UFSC(2010), Elaborado pela autora.

No currículo são apresentadas 48 disciplinas: três se ocupam especificamente com a formação do alfabetizador. São elas: Linguagem escrita e criança na terceira fase do curso - código 7130, Alfabetização, prevista para a quarta fase do curso - código 7131 e por fim a disciplina Língua Portuguesa e Ensino, na sexta fase do curso - código 7133.

A primeira disciplina, Linguagem escrita e criança, tem uma preocupação maior com a linguagem. Assim como a criança e as formas de aproximação com essa linguagem, a criança na sociedade letrada, suas concepções e representações sobre o mundo letrado e a escrita formulada pela criança.

Ainda nessa disciplina, a partir da análise de sua ementa, o professor pode trabalhar questões de consciência fonológica, questões relacionadas a linguagem verbal e não verbal, questões relacionadas a aquisição da escrita, do acesso ao código, da linguagem do cotidiano da vida da criança, por sua posição como sujeito de um meio.

A segunda disciplina analisada é denominada alfabetização. O foco apresentado na ementa é a alfabetização em si, seu conceito e métodos. A ementa indica que são discutidas questões relacionadas à constituição histórica da alfabetização, como os métodos de alfabetização.

Esta disciplina recupera alguns conteúdos sobre a linguagem escrita, a criança e letramento. Porém o foco é apreensão do código e que esse pode ser apreendido a partir de diferentes perspectivas.

A disciplina de Alfabetização é a que tem menor carga horária teórica, possui 10 horas previstas para a prática, e constitui em apenas uma disciplina em um total de 48 disciplinas curriculares, seus objetivos são predominantemente teóricos. Conforme o quadro três, a disciplina de alfabetização deve ter 10 horas de prática.

A terceira disciplina Língua Portuguesa e Ensino tem como foco a comunicação humana, preocupação com questões como oralidade da criança e como essa oralidade repercute na forma da escrita da criança, a preocupação da escola com formação de leitores, a possibilidade de a criança interpretar diferentes tipos de textos, as relações de conhecimento linguístico e gramatical, ainda que recupere questões da alfabetização o foco está mais em um salto qualitativo da criança na utilização do código escrito como um instrumental para a sua vida. A disciplina Língua Portuguesa e Ensino possui uma carga horária prática de 10 horas, a ementa prevê a prática como componente curricular.

A análise das ementas permitiu perceber uma organização interessante e favorecedora para a formação do professor alfabetizador. Cabe lembrar que a ementa é definida e aprovada no colegiado do curso, não podendo ser alterada pelo professor.

Entretanto, ao elaborar seus planos de ensino, tomando por base a ementa oficial, o professor pode desdobrar diferentes interpretações e encaminhamentos metodológicos. Sendo assim, apresento a seguir, alguns planos de ensino, com o intuito de analisar as diferentes posturas teóricas e metodológicas adotadas pelos professores, em suas aulas nas três disciplinas analisadas.

Para a análise das três disciplinas referidas, são apresentados cinco planos de ensino, dentre eles: Plano de Ensino da disciplina Linguagem Escrita e Criança, semestre 2014.2; Plano de Ensino da disciplina Linguagem Escrita e Criança, semestre 2015.1; Plano de Ensino da disciplina Alfabetização, semestre 2014.2; Plano de Ensino da disciplina Alfabetização, semestre 2015.1 e Plano de Ensino da disciplina Língua Portuguesa e Ensino, semestre 2013.1, conforme quadros abaixo.

Quadro 5 – Disciplina Linguagem Escrita e Criança, 2014.2.

EMENTAS	OBJETIVOS
<p>Aquisição da linguagem. A criança na sociedade letrada. Concepções, representações e hipóteses de escrita formuladas pela criança. Relações entre escrita, oralidade, linguagens verbal e não verbal. Processos não planejados e não sistematizados de aquisição/aprendizagem da escrita. Da leitura/escrita icônica à leitura /escrita arbitrária e convencional. Introdução à letramento e alfabetização.</p>	<p>Objetivos Gerais: Refletir e discutir a respeito da linguagem verbal, dos usos de diversas linguagens não verbais e da apropriação e criação de meios de escrita pela criança. Estudar criticamente aspectos teórico-prático do ensino da linguagem escrita, contribuindo para a constituição de falantes-leitores-escritores nos diversos contextos educacionais. Compreender a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita e visual da criança. Objetivos Específicos: Distinguir língua e linguagem compreendendo a linguagem como forma de interação humana, produção social e histórica dos homens. Discutir a concepção de criança e de linguagem atentando para os seus desdobramentos na prática de ensino da língua materna na Educação Infantil e Anos Iniciais. Investigar a contribuição do trabalho pedagógico</p>
<p>BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. IN: A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de Nove Anos. Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. MACIE, Isabel Pereira. BATISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs) Belo Horizonte. UFMG / FAE/CEALE. 2009. p.13 a 25 / BISSOLI, Michelle de Freitas e CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Infância e Leitura: Formação da criança leitora e produtora de texto. Editora Valer: Manaus, 2012Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Brasília: MEC/SEF, 1998.(cap. 3: Conhecimento de Mundo/Linguagem oral e escrita. p. 117 a 157 ).BRITO. Luiz Percival Leme. Educação Infantil e Cultura Escrita. In Linguagens Infantis. Outras formas de leitura. Ana Lúcia Goulart de Faria E Suely Amaral Melo (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo: 9).Letramento e alfabetização. Implicações para a Educação Infantil. In O mundo da escrita no universo da pequena infância. FÁRIA, Ana Lúcia G de; Mello, Suely Amaral. (orgs). Campinas, SP: Autores associados. 2005 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93).leituradas Infância e Formação Cultural. Pátio. Educação Infantil. Porto Alegre. RS Oralidade, Alfabetização e letramento. Ano VII julho/outubro 2009. p.14-16 - Inquietudes e desacordos: A leitura Além do óbvio. Luiz Percival Leme Brito – Campinas São Paulo. Mercado das Letras. 2012FARACO, Carlos Alberto. Reflexões sobre a linguagem. In. Linguagem escrita e alfabetização – São Paulo: Contexto, 2012. p.21-52.FERREIRO. Emília. A representação da Linguagem e o processo de alfabetização. In, Reflexões sobre a alfabetização [et.al] 18. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 (p. 9 a 41) FOUCAMBERT, Jean. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. O Processo de Alfabetização: Novas Contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (p. 5 a 23) e (p. 39 a 54) LIMA, Elvira Souza. A criança pequena e suas linguagens. São Paulo. Editora Sobradinho107. p.2 -31LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKIL, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Ícone: EDUSP, 1988. MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: Contribuições de Vygotski. In: FÁRIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23 a 40. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas/ VAZ, Alexandre Fernandez e MOMM, Caroline Machado – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. / SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 2 ed. São Paulo: Cortez: Campinas, 1999. VYGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4.ed. SP: Martins Fontes, 1991.</p>	

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Linguagem Escrita e Criança,UFSC (2014.2) – Elaborado pela autora.

Nesta ementa é possível perceber a criança e sua relação com as múltiplas linguagens, e ainda, um foco na criança e na relação desta com a escrita. Identifica-se à introdução ao letramento e a alfabetização nas discussões a serem feitas nesta disciplina.

Este plano de ensino tem sua ementa descrita tal qual a ementa oficial do Curso de Pedagogia.

#### Quadro 6 – Disciplina Linguagem escrita e Criança, 2015.1.

EMENTAS	OBJETIVOS
<p>Aquisição/apropriação da linguagem: a criança na sociedade letrada, concepções de linguagem e língua; teorias e processos de aquisição/apropriação da linguagem; relações entre oralidade e escrita; linguagens verbal e não verbal. Introdução à alfabetização.</p>	<p>Objetivos Gerais:            Estudar o papel do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem verbal da criança, no seu processo de aquisição da oralidade e de aproximação da escrita, em uma sociedade letrada            Objetivos específicos: Discutir a concepção de linguagem atentando para os seus desdobramentos na prática de ensino na educação infantil. Refletir a respeito das linguagens verbal e não verbal, seus modos de funcionamento, usos e funções.            Compreender os processos de aquisição da linguagem verbal oral e a imersão no universo da linguagem verbal escrita.            Reconhecer os modos de aproximação da escrita pela criança, em uma sociedade letrada. Compreender a importância do trabalho educativo para o desenvolvimento da linguagem verbal da criança.</p>
<p>CAGLIARI, L. A. Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005. / FARACO, C. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012. / FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de pesquisa, v. 52, p. 7-17, 1985.            LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP: Ícone: EDUSP, 1988. p.143-191. / SANTOS, R. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004. / SILVA, E. T. Partilha e conflito de interpretações: Um caminho para o desenvolvimento da linguagem do leitor infantil. In: / SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. Leitura e desenvolvimento da linguagem. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010. p. 67-80. / SILVA, M. C. F. Aquisição da linguagem. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. / SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição dos sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B.; SILVA, E. T.; BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, R. Leitura e desenvolvimento da linguagem. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2010. p. 37-65. / SNOW, C. E.; JUEL, C. O ensino de leitura para crianças: o que sabemos a respeito? In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Org.). A ciência da leitura. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p.519-538.            SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.</p>	

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Linguagem Escrita e Criança, UFSC(2015.1) –  
 Elaborado pela autora.

A partir desse Plano de Ensino, a ementa identifica a preocupação com a criança em uma sociedade letrada e sua relação com as múltiplas linguagens. A ementa deste plano de ensino apresenta algumas mudanças acerca de nomenclaturas em relação a ementa oficial do Curso de Pedagogia, como podem ser percebidas nas descrições Introdução à alfabetização e não Introdução ao letramento e a alfabetização, conforme está proposto na ementa curricular, a disciplina tem sua nomenclatura também alterada para Linguagem Verbal e Criança, diferentemente da ementa oficial que descreve Linguagem Escrita e Criança.

Quadro 7 – Disciplina Alfabetização, 2014.2.

EMENTAS	OBJETIVOS
<p>Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter)nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade linguística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de análise de planejamento ou proposição (prática ou documental) de ensino para os anos iniciais.</p>	<p><b>Objetivos Gerais:</b> Promover estudos, reflexões e discussões teórico-metodológicas a respeito do ensino/aprendizagem do sistema de notação escrita da língua portuguesa, bem como dos processos iniciais de compreensão e produção da linguagem escrita alfabético/ortográfica nos anos iniciais da educação básica.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b> Explorar o sistema de escrita alfabético/ortográfico do português do Brasil e sua relação com a oralidade e a diversidade relativa aos usos da linguagem. Compreender aspectos fonéticos e fonológicos relacionados aos processos de alfabetização. Estudar diferentes concepções de alfabetização e metodologias que orientam práticas pedagógicas no ensino básico. Estimular a investigação a respeito das diversas especificidades da alfabetização.</p>
<p>BERTOLETTI, E. N. M.; Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 95-107. / BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? Cadernos de Pesquisa, v. 66, p. 41-48, 1988. / CAGLIARI, L. C. alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012. / MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência realizada no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, abril 2006. Disponível em: / <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&amp;task=view&amp;id=669&amp;Itemid=690">http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&amp;task=view&amp;id=669&amp;Itemid=690</a>. Acesso em: 30 de julho de 2006. NÓBREGA, M. J. Ortografia. São Paulo: Melhoramentos, 2013. / SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. - Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, fev./mar, p. 5-17, 2004. / SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED. 2012.</p>	

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Alfabetização,UFSC (2014.2) - Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Disciplina Alfabetização, 2015.1.

EMENTAS	OBJETIVOS
<p>Alfabetização e letramento no plano teórico, político e pedagógico (inter)nacional. Fundamentos teórico-metodológicos do processo de alfabetização. O sistema de escrita alfabético/ortográfico. O conhecimento da linguagem verbal oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. A realidade linguística da criança e os processos de sistematização dos usos da escrita. Processos de construção de sentido a partir da linguagem escrita. Prática como Componente Curricular: exercícios de análise de planejamento ou proposição (prática ou documental) de ensino para os anos iniciais.</p>	<p><b>Objetivos Gerais:</b> Promover estudos, reflexões e discussões teórico-metodológicas a respeito do ensino/aprendizagem do sistema de notação escrita da língua portuguesa, bem como dos processos iniciais de compreensão e produção da linguagem escrita alfabético/ortográfica nos anos iniciais da educação básica.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b> Explorar o sistema de escrita alfabético/ortográfico do português do Brasil e sua relação com a oralidade e a diversidade relativa aos usos da linguagem. Compreender aspectos fonéticos e fonológicos relacionados aos processos de alfabetização. Estudar diferentes concepções de alfabetização e metodologias que orientam práticas pedagógicas no ensino básico. Estimular a investigação a respeito das diversas especificidades da alfabetização</p>
<p>BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? Cadernos de Pesquisa, v. 66, p. 41-48, 1988. / CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. / CRISTÓFARO-SILVA, T. Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. / FARACO, C. A. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012. / MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. / MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência realizada no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, abril 2006. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&amp;task=view&amp;id=669&amp;Itemid=690">http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&amp;task=view&amp;id=669&amp;Itemid=690</a>. Acesso em: 30 de julho de 2006. NÓBREGA, M. J. Ortografia. São Paulo: Melhoramentos, 2013. SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, fev./mar, p. 5-17, 2004. / SOUZA, A. C.; GARCIA, W. A. C. A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED. 2012.</p>	

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Alfabetização,UFSC (2015.1) - Elaborado pela autora.

Os dois planos de ensino da disciplina de Alfabetização apresentados, tem suas ementas idênticas, e tem como foco a alfabetização em si. A partir da análise da ementa é possível perceber que serão discutidas questões relacionadas à constituição histórica da alfabetização, como os métodos de alfabetização, ainda os fundamentos do processo de



alfabetização. Destaca também as relações da linguagem oral e escrita nos processos de aprendizagem, assim como realidade linguística da criança e os processos de construção de sentidos a partir da escrita, além de questões como aprendizado da ortografia, fonética e fonologia. Quanto ao letramento e alfabetização, identifica-se a necessidade de compreensão quanto às especificidades de cada um. Nessa ementa, é destacada a prática como componente curricular.

Quadro 9 – Disciplina Língua Portuguesa e Ensino, 2013.1.

EMENTAS	OBJETIVOS
<p>A comunicação humana. O universo da oralidade e sua prática em ambientes escolares. Apropriação, desenvolvimento e produção da língua escrita nos anos iniciais. Práticas cotidianas de leitura e a formação de leitores. A interpretação de textos e a produção de sentidos. O trabalho docente em relação à diferença e à diversidade. Aspectos de variação e mudança linguística. Relações entre conhecimento linguístico e conhecimento gramatical. Relações da leitura e da escrita com outras linguagens e com as novas tecnologias. Língua e processos criativos: a expressão artística na infância. Prática como Componente Curricular.</p>	<p>Objetivos Gerais: Desenvolver, discutir e aprofundar aspectos relativos aos fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa nas séries iniciais, com vistas ao exercício profissional criativo e crítico.</p> <p>Objetivos Específicos: Compreender o ensino da língua portuguesa nos eixos: fala-escuta/leitura/escrita, percorridos pela reflexão sobre a língua (análise linguística), para uma prática de ensino articulada (atitudes, atividades, conteúdos, procedimentos). Refletir sobre os efeitos do discurso pedagógico no processo de formação do leitor/escritor. Discutir a problemática do ensino da língua portuguesa, buscando alternativas que possibilitem a formação de seus leitores/produtores tanto no espaço escolar quanto âmbito social mais amplo. Conhecer e articular propostas de trabalho que contemplem a interação da língua portuguesa com as demais disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais.</p>
<p>ANTUNES: Irandé. Aula de Português: Encontro e Interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.(Série Aula; 1) / BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz? 51ª ed. São Paulo: Loyola, 2009. / BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília. 144p. / BRASIL.Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: O trabalho com os gêneros textuais na sala de aula. Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012. CHAGAS, Lilane Maria de Moura. A palavra poética e os processos de Imaginação Criadora: O lugar da poesia no primeiro ano do ensino Fundamental. In Múltiplos Olhares para as práticas de linguagem no espaço-tempo da sala de aula. SILVIA, R. Nilvea; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa; Koemer Rosana Mara (orgs) – 1. ed. Curitiba – PR: CRV, 2011. / FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 30. Ed. São Paulo: Cortez, 1992. / GERALDI, João W. (org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2001. / KOCH, Ingedore Villaça. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009. / MELLO, Suely Amaral. Letramento e Alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In Educação infantil e Sociedade: questões contemporâneas. VAZ Alexandre Fernandez e MOMM, Caroline Machado. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. / MOÇO, Anderson. Como usar os gêneros para ensinar leitura e produção de textos: / revistaescola.abril.com.br › . / MORAIS, Artur G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2001. PIETRI, Emerson. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. Revista Brasileira de Educação. v.15. n.43. jun/abr, 2010. <a href="http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf">www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf</a> / PCN de 1º a 4ª Série. Fáceis de Entender. Língua Portuguesa. NOVA ESCOLA. smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco.../pcn-pdf vista Brasileira de Educação. V. 15, n. 43, jan./abr.2010. / PENNAC, Daniel. Como um Romance. Rio de Janeiro. ROCCO, 1993. / ROJO, Roxane. Letramento e Diversidade Textual. In: Boletim 2004, Alfabetização, Leitura e Escrita, Programa 5. Disponível em <a href="http://www.tvebrasil.com.br/salto">www.tvebrasil.com.br/salto</a>. / SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino. Perspectiva, Florianópolis, ano 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999. / SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. 11.ed. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003 (Coleção passando a limpo). / SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.) Linguística da norma. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. / SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta curricular de Santa Catarina: estudos temáticos . Florianópolis: IOESC, 2005. / TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 1996. /</p>	

Fonte: Plano de Ensino da disciplina Língua Portuguesa e Ensino, UFSC (2013.1) - Elaborado pela autora.

Esta ementa contempla elementos para uma boa discussão acerca do desenvolvimento e produção da língua escrita na escola. Ainda que a escola não seja citada, o foco são as crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Ou seja, em nossa análise, a escola está contemplada na discussão. Ou, pelo mesmo, deveria estar contemplada. Outro fato a ser destacado, é o trabalho docente. Entendemos, a partir dos estudos indicados neste trabalho,

que o professor é a variável principal para o bom ensino. Neste caso específico, a ementa destaca a importância de o professor estar apto para trabalhar com a diversidade cultural que encontrará na escola. O destaque vai para a diversidade linguística. Como compreendemos que a escola se constitui em locus privilegiado para a formação humana, podemos pensar que esta disciplina poderá instrumentalizar os novos professores para o diferente, para a formação de leitores.

No entanto, sabemos que a ementa depende do perfil do professor que irá assumir a disciplina. No meu caso formativo, tive, por exemplo, a mesma professora lecionando duas disciplinas diferentes, mas que apresentaram um programa muito semelhante.

Os planos de ensino, de um modo geral, reproduzem a ementa curricular do Curso de Pedagogia. As três disciplinas, no âmbito teórico, favorecem a formação do professor alfabetizador em alguns aspectos, dentre eles, possíveis elaborações e problemáticas acerca das discussões teóricas podem ser estabelecidas entre o estudante e seu objeto de conhecimento, nesse caso a aprendizagem da língua.

Ora, a partir da diversidade de referenciais teóricos, que viabilizam a compreensão da língua, assim como da criança, sociedade e escola, processos de ensino e aprendizagem, e ainda a compreensão da alfabetização e suas especificidades, aliadas a aproximação com documentos oficiais destinados a educação, e a história da alfabetização, torna-se possível estabelecer parâmetros norteadores para o professor alfabetizador e elaborações teóricas e conceituais acerca dos processos de alfabetização. Ou seja, não há uma instrumentalização e sim, uma diversidade de problemáticas e concepções teóricas, que, por sua vez, pode possibilitar as mais variadas elaborações de como alfabetizar por parte dos estudantes. As disciplinas relacionadas à aprendizagem da língua de um modo geral capacitaram para a compreensão de que a alfabetização está permeada por inúmeros desdobramentos, os quais são indispensáveis para aqueles que pretendem ser professor alfabetizador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do contexto da formação de professores pesquisado por Gatti, o currículo do Curso de Pedagogia da UFSC reflete sobre o professor que deseja formar; compreende esse de modo não deslocado de um intelectual e que faz parte de uma sociedade capitalista. E, como tal, a formação desdobra-se em práticas que têm em vista não negar a transmissão dos conhecimentos que poderiam ser levadas em consideração.

De acordo com as análises realizadas, a partir do estudo do currículo e do documento norteador da proposta curricular do curso Pedagogia da UFSC, o professor é concebido como intelectual da educação. Como tal, deve ter como base a docência, assim como domínio do conhecimento específico de sua área, articulando-a com o conhecimento pedagógico. A concepção que embasa esta postura é a de que o conhecimento é concebido como socialmente produzido e para tanto o professor precisa compreender as relações existentes nos campos educacionais, nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que a educação e seus processos estão inscritos.

A formação ainda está preocupada com a relação teoria e prática. Aqui encontramos um problema crucial. Muito embora a questão seja problematizada no curso, ainda está longe de conseguir superá-la. Ou seja, a proposta curricular efetivada no curso, não dá conta de instrumentalizar os novos professores formados. A proposta considera a prática de ensino como ponto de partida na formação. Entretanto, as possibilidades de se efetivar uma proposta pedagógica sempre enfrenta desafios, como fica evidente no PPP/UFSC (2008, p. 10), “É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC, a promoção de uma formação teórico-prática densa, que tendo a prática educativa como ponto de partida, a esta não se restringe”. A formação pensa em um professor como produtor de saberes em relação direta ou não, com sua futura inserção profissional, compreendendo a relação teoria-prática em sua dimensão dialética, não circunscrita, portanto, a uma perspectiva pragmática.

Quanto às atividades práticas, o PPP aponta que desde o início do curso sejam contempladas, tendo como exemplo as disciplinas de Alfabetização e Língua Portuguesa e Ensino. Conforme a distribuição da carga horária prevista para a alfabetização, são 54 horas de teoria e 10 horas para atividades práticas,

As atividades práticas são previstas para ocorrerem desde o início do curso em disciplinas como Introdução à Pedagogia, Educação e Infância III, Alfabetização, Língua Portuguesa, Ciências, Infância e Ensino, Geografia, Infância e Ensino, História, Infância e Ensino.

O currículo apresenta apenas uma disciplina com a nomenclatura alfabetização. A disciplina de Alfabetização, assim como a disciplina de Língua Portuguesa e Ensino, é a que menos possui carga horária teórica e prática, conforme o quadro 3.

Para a formação de um professor alfabetizador, o currículo apresenta duas outras disciplinas que podem contribuir de modo mais direto a alfabetização, que são Língua Escrita e Criança e Língua Portuguesa e Ensino. A disciplina Língua Escrita e Criança de acordo com o PPP da UFSC não possui uma carga horária prática.

Em relação aos métodos, nas ementas das três disciplinas, não há explícito um método específico para as crianças acessarem a cultura escrita, sejam nos aspectos técnicos ou de uso desta. O que se destaca nas ementas e suas referências é uma abordagem histórica da alfabetização, que inclui a questão dos métodos.

Em se tratando dos métodos, o que fica em destaque é uma disputa teórica, ora por um ora por outro método, e, ainda que, falar em métodos pode ser considerado tradicional de acordo com algumas perspectivas. O como ensinar, perde lugar para o como se aprende, que tem como característica uma desmetodização, como a exemplo da ementa dos planos de ensino da disciplina de alfabetização, que traz Mortatt (2006, p. 11), “Funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende”.

A partir das referências teóricas e ementas analisadas das disciplinas em questão, evidencia-se que há uma preocupação em abordar como se constituiu a história da alfabetização.

Quanto à escrita como objeto cultural, em que os processos de aprendizado e desenvolvimento são baseados na perspectiva histórico-cultural, ou seja, na relação significativa entre os sujeitos e objetos, nenhuma disciplina menciona como atribuir significado ao código em si.

O PPP do Curso de Pedagogia caracteriza-se por evidenciar um currículo que está em movimento, conforme a contextualização apresentou. Há preocupação com a Escola Pública e a educação de qualidade, assim como a infância. Ao tratar-se da Escola, o Projeto destaca como fundamental a inserção e aproximação dos estudantes nesse espaço, diferente de Gatti (2009, p.131), “a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas”. No entanto, das

disciplinas relacionadas com a aprendizagem da língua, somente a disciplina de Língua Portuguesa e ensino, menciona a escola em sua ementa.

Quanto à escola, o PPP ainda concebe a escola a partir de um viés democrático, pois entende à escola como fundamental para a apropriação da cultura humana.

O Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC preocupa-se em destacar como fundamentais o professor e escola, assim como a prática como componente curricular. Tem ainda, três disciplinas com uma diversidade em referenciais teóricos, o que pode acarretar em uma formação mais ampla e diversificada em no âmbito teórico aos estudantes ao se tratar do processo de alfabetização.

No entanto, há um déficit em relação à aplicabilidade da teoria durante essa formação, o que nota-se a partir da diferença da carga horária teórica em relação à prática, e mesmo nenhuma carga horária como na disciplina 7130, Língua Escrita e Criança.

Com isso, a limitação ainda é a realização, a operacionalização de um currículo na prática, ou seja, na formação efetiva dos novos professores, há uma predominância teórica no currículo, conforme já apontado por Gatti (2009, p.150), “a relação teoria-prática, como reiteradamente proposta nos documentos legais e nas discussões da área, também se mostra comprometida desde essa base formativa”.

Ainda como limitação, a disciplina alfabetização é mencionada apenas uma vez nesse currículo e não há metodologia para o acesso ao código escrito de forma significativa, ou seja, é orientado que haja uma aproximação significativa à cultura escrita, e não a aprendizagem do código em si.

Não se evidencia um método específico para a alfabetização, porém de forma implícita há orientações para uma metodologia de alfabetização para o aprendizado do objeto cultural, que é levar em conta aspectos técnicos da escrita alfabética em paralelo ao seus usos e significados sociais.

Nota-se a partir disso que há implícito que o método sintético seja levado em consideração, ora, os aspectos de fonema, grafia, juntamente com os aspectos mais globais, analíticos, ora, textos como unidades significativas.

Diante dessa orientação implícita que se destaca no currículo, parece ficar em falta uma aplicabilidade prática dessa orientação teórica, ou mesmo, uma orientação teórica mais específica, para não dizer metodológica, de como transferir essa orientação para prática, ou seja, quais pesquisas, autores ou experiências tem como foco essa orientação em um aspecto mais articulado.

Ao compreender a alfabetização como uma temática que levou diversos autores, pesquisadores, assim com políticas públicas, a incessante busca por soluções a um cenário com resultados abaixo do esperado, caracterizando-se assim como um processo complexo que ainda não se efetivou em um âmbito mais geral, os currículos dos cursos de formação de professores, tem um papel determinante na busca por tais soluções.

Como sugestão a esse currículo, em primeiro lugar, é um maior número de disciplinas de alfabetização, e não apenas uma. Como proposição, um cunho mais prático, como por exemplo, articulações mais específicas e aplicabilidade em sala.

Ora, se o currículo nos orienta que a alfabetização está permeada por aspectos que lhes são inerentes como a apreensão de um código, e que a escrita é um objeto cultural, que portanto, deve ser um conhecimento também apreendido a partir de relações significativas entre os sujeitos e os objetos, que unir o técnico a aspectos significativos se faz necessário, porém não aponta um método, por conta de diversas razões teóricas, o que pode ser feito diante disso, é articular a alfabetização, a disciplinas, NADEs, ou até mesmo à uma composição das referências das ementas, com um viés estético.

Essa articulação mais direta entre alfabetização e estética, pode ser promotora de construção de novas possibilidades para a alfabetização, e ainda, essas possibilidades podem ser experienciadas em sala, como fechamento para a articulação.

Assim, a partir da articulação mais específica com a estética, a alfabetização poderia sair um pouco mais do plano teórico em que está localizada num âmbito mais geral, pois estaria dividindo espaço com experiências e vivências estéticas de alfabetização, dentro das salas de aula da Universidade.

É pensar em uma formação que dê melhores possibilidades para lidar, também na prática com a realidade que está dada, ou seja, a realidade da formação do professor no Brasil, o fato de a alfabetização ainda ser uma temática que busca soluções a resultados. Melhores possibilidades, no sentido de ter havido na formação uma relação mais dialética entre a teoria e a prática, em que a cultura apresentada seja possibilitada aos estudantes também de uma forma significativa, mais ativa, menos passiva. Pensando assim que a imaginação, elaboração, criação e transformação possam fazer parte do contexto das salas de aula, e, em específico para a alfabetização.

Nesse sentido, reiterar conforme o próprio PPP do Curso de Pedagogia, que o professor é um intelectual, e também, com a concepção de que este, não deve apenas reproduzir uma cultura, ou seja, que fique maior parte de sua docência em um plano teórico, mas que a coloque em movimento, em uma relação mais dialética. Professor Intelectual

como descreve Bodin (1964, p.17), “todos aqueles que criam, distribuem e colocam em prática a cultura, esse universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião”.

O movimento e transformação são necessários às aprendizagens e ao desenvolvimento profissional. Este discurso foi predominante na orientação geral do currículo. Consideramos que os Currículos não parem às margens da reprodução da cultura, mas que também possibilitem momentos, para que os movimentos e transformações que devam dar-se a partir dela possam tomar forma efetiva durante a formação.

## REFERÊNCIAS

BODIN, L. Les intellectuels. Paris: PUF, 1964. (Que sais-je ?, n. 1001)

BRASLAVSKI, Berta. Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática/Berta Braslavsky; tradução Vera Maria Mazagão Ribeiro. – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

MELLO, S.A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In: Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p.76.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência realizada no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate, Brasília, abril 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=669&Itemid=690>. Acesso em: 30 de julho de 2006.

PCN de 1º a 4ª Série. Fáceis de Entender. Língua Portuguesa. NOVA ESCOLA. [smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco.../pcn-pdf](http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco.../pcn-pdf) vista Brasileira de Educação. V. 15, n. 43, jan./abr.2010, p.20.

Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

PNE - [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em 14 de junho de 2015.

PNAIC - <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> - Acesso em 14 de junho de 2015

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 93 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo ; 5), p.19, 20, 26 e 27.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003. \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, fev./mar, p. 10.

SOARES, Magda Becker. As muitas faces da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.