

O Curso de Pedagogia em Goiás e a formação do professor alfabetizador¹

Juçara Gomes de Moura*
 Maria Aparecida Lopes Rossi**

Resumo

O trabalho objetiva refletir sobre a organização curricular do curso de Pedagogia em Goiás, na década de 1980, e suas contribuições para com a formação do professor alfabetizador. Parte-se da proposição de que o curso de Pedagogia sofre, ao longo da sua história, influências políticas do Estado e dos movimentos sociais que reivindicavam a democratização da escola. Tais reivindicações materializaram-se na organização de um currículo que buscava “transformar a escola de 1º Grau como um espaço verdadeiramente democrático”. O novo currículo dá ênfase na compreensão da educação, da escola e da prática pedagógica, considerando sua historicidade e funções sociais e o desenvolvimento de uma consciência crítica no processo de formação do pedagogo. Assim, o curso busca formar profissionais com o domínio de conteúdos específicos da alfabetização que passa a ser compreendida como um processo, que envolve a compreensão e o trabalho com a função social da leitura e da escrita.

Palavras – Chave: Alfabetização, Currículo, Curso de Pedagogia

The Pedagogy Course in Goiás and a training literacy teacher

Abstract

This essay aims to reflect on the curriculum of the Faculty of Education in Goiás, in the 1980s, and their contributions to the training of literacy teachers. It starts with the proposition that what we call Faculdades de Educação in Brazil have traditionally influenced state policies and social movements that demanded the democratization of school. Such claims were materialized into a curriculum organization organizing that sought to "transform the school from Grade 1 as a truly democratic space." The new curriculum emphasizes the understanding of education, schools and pedagogical practice, considering its historical and social functions and developing a critical consciousness in the process of formation of the pedagogue. Thus, the course seeks to train professionals that master specific literacy contents in which literacy is understood as a process that involves understanding and working with the social function of reading and writing.

Key - Words: Literacy, Curriculum, Pedagogy course.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a organização curricular do curso de Pedagogia em Goiás, na década de 1980, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e no Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás (EDU/UCG), assim como suas contribuições para a formação do professor alfabetizador. Parte-se da proposição de que o curso de Pedagogia, criado em 1939 no Brasil, sofre, ao longo da sua história, influências políticas do Estado e dos movimentos sociais, especificamente do movimento dos educadores, no final da década de 1970 e início da década de 1980, que reivindicava, entre outras questões, a democratização do espaço escolar. Essa reivindicação materializou-se na organização de um currículo, na FE/UFG e no EDU/UCG que buscava “transformar a escola de 1º Grau em um espaço verdadeiramente democrático”. Para transformar esta escola era necessário, também, formar um profissional docente, em nível superior, com compromisso político, competência

e habilidades para alfabetizar crianças das escolas públicas.

A reivindicação de uma escola democrática está relacionada à luta dos educadores contra a política de um Estado autoritário (GERMANO, 1993) que controlava ideologicamente a educação escolar em todos os níveis; empreendia reformas na educação, colocando-a numa relação direta e imediata com a produção capitalista e incentivava a participação do setor privado na expansão do sistema educacional. Nesse momento histórico, de controle ideológico da educação, o curso de Pedagogia formava profissionais habilitados para o trabalho técnico nas escolas: Administração Escolar, Inspeção Escolar, Orientação e Supervisão Escolar. A formação para a docência estava direcionada às disciplinas pedagógicas, para atuação, do pedagogo, no Magistério do 2º Grau, nas Escolas Normais. Essa formação era criticada pelo movimento dos educadores, como uma formação que ignorava os aspectos ideológicos e sociais da educação e sobrepunha a técnica aos aspectos políticos da prática

* Endereço Eletrônico: jucaramoura@hotmail.com

** Endereço Eletrônico: picidarossi@gmail.com

pedagógica.

Nesse sentido, os documentos do novo currículo do curso de Pedagogia, organizado em 1984 na FE/UFG e em 1985 no EDU/UCG, registram a influência do movimento dos educadores em prol de uma educação pública que transformaria especificamente a escola de 1º Grau, ou seja, a escola responsável pela alfabetização dos filhos dos trabalhadores. É importante ressaltar que a FE/UFG foi pioneira, no Brasil, ao reformar o curso de Pedagogia, dando ênfase na formação do profissional pedagogo como docente/alfabetizador para atuar na escola de 1º Grau.

Ao reorganizar o curso de Pedagogia, a FE/UFG e o EDU/UCG dão ênfase à compreensão da educação, da escola e da prática pedagógica, considerando a historicidade da educação e suas funções sociais; a importância do desenvolvimento de uma consciência crítica no processo de formação do pedagogo; a necessidade de recriação da escola de primeira fase do primeiro grau; a busca de superação da dicotomia na relação teoria-prática; a importância de formar pedagogos com capacidade para responderem aos reais interesses da classe trabalhadora; a necessidade da formação de um profissional que recuperasse a experiência e o saber que o aluno traz, ao chegar à escola, submetendo-o ao crivo da reflexão e da crítica.

Assim, o curso, nas duas instituições referidas, passa a formar profissionais pedagogos para atuarem na escola de 1º Grau com o domínio de conteúdos específicos da alfabetização. É interessante lembrar que, nesse momento histórico, a alfabetização passa também a ser compreendida como um processo que envolve a compreensão e o trabalho com a função social da leitura e da escrita. Essa concepção é concebida no Brasil, já a partir da década de 50, quando o Censo, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), considerava como alfabetizado aquele que soubesse ler e escrever um bilhete simples, o que implicava exercer uma prática de leitura e escrita.

Essa visão amplia o que era considerado alfabetizado até a década de 40 pelo mesmo Instituto, quando os indivíduos que declaravam saber ler e escrever eram tidos como alfabetizados. Desse modo, desloca-se a ênfase anterior, que era dada ao aspecto técnico da leitura e da escrita, priorizando-se a decodificação, e passa-se a considerar a importância do trabalho com textos desde a fase inicial da alfabetização.

A discussão sobre a alfabetização nas escolas brasileiras remonta ao final do século XIX. É interessante também observar que, nesse

momento histórico, os profissionais responsáveis pela alfabetização das crianças eram formados pelas Escolas Normais. Até esse período o ensino da leitura e da escrita, nas escolas primárias, no Brasil, escolas essas, consideradas tradicionais, era fundamentado nos Métodos sintéticos. A soletração, a silabação e a consciência fonológica são as características desse modelo de alfabetização (CARVALHO, 2009). Na soletração, por exemplo, a ênfase é dada aos mecanismos de codificação e decodificação, o objetivo é ensinar às crianças, a combinação das letras e sons. Nele, a alfabetizadora parte de unidades simples, as letras, mostrando para os alunos, que essas, quando se juntam, representam os sons, representam as sílabas, e as sílabas, por sua vez, formam as palavras.

Em 1890 (MORTATTI, 2000) foi inaugurada no Estado de São Paulo a Escola-Modelo do Carmo, semelhante à *Training School* dos americanos, fundamentada nos princípios da Escola Nova. Nesta Escola-Modelo, anexa à Escola Normal, concebia-se o método analítico para o ensino da leitura como o mais apropriado para as crianças. Esse método de ensino parte do “todo” para as “partes”, iniciando-se a alfabetização por meio da sentença. Nesse modelo de alfabetização, a compreensão é de que a criança tem uma visão globalizada da realidade, ela tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes. Neste aspecto, a alfabetizadora inicia o ensino da leitura e da escrita apresentando às crianças uma sentença. Após essa apresentação e leitura da sentença, realizada pelas crianças, a professora trabalhava as palavras e, após, as sílabas e as letras.

Assim, esse método, caracterizado como analítico, diferencia-se do método sintético, que parte da silabação. Os adeptos dessa nova concepção de alfabetizar criticavam o método sintético, caracterizando-o como arcaico, “que contrariava a função de globalização característica da mente infantil” (CARVALHO, 2009, p. 32). Os críticos consideravam o método analítico como moderno, mais lógico e mais rápido.

Nesta perspectiva, a escola primária, ao adotar a pedagogia do método analítico, método moderno, também era considerada pelos críticos como um espaço mais divertido, prazeroso, que amenizava para as crianças a difícil e árida aprendizagem das primeiras letras.

Na década de 1960, no Brasil, o educador Paulo Freire cria um método de alfabetização de adultos fundamentado na ideia de que, para alfabetizar, é preciso compreender o homem como ser político e que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta

não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1984, p. 11)”. Nessa perspectiva, o papel do alfabetizador é dialogar com o oprimido sobre temas que lhe falem de situações concretas e de experiências que o alfabetizando vive diariamente. O autor fazia críticas ao modelo de educação que dá ênfase à memorização. Segundo ele:

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (Idem, p. 18).

A partir da segunda metade da década de 1970, período em que um forte movimento político dos educadores brasileiros passa a compreender a educação também como um ato político, grupos de professores e pesquisadores passam a estudar os trabalhos de Bakhtin, Leontiev, Luria e Vygotsky (FREITAS, 1994). Esses estudos influenciam a compreensão de educação e do ensino da leitura e da escrita. Em Vygotsky, a Psicologia humana tem como característica a compreensão de que a internalização das atividades são socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. Isso significa que a formação dos processos mentais se dá a partir do social e, neste sentido, a leitura e a escrita são concebidas como um espaço de interlocução e a linguagem compreendida como constitutiva e não constituída.

Para Bakhtin (1992), o indivíduo apresenta-se como um fenômeno sócio ideológico e “esta é a razão porque o conteúdo do psiquismo “individual” é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica e internamente condicionada por fatores sociológicos (1992, p. 38)”.

A partir desses estudos, que levam à necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização, Soares (2004) destaca que, ainda na década de 80, é introduzido no Brasil, tanto nas ciências da linguagem quando no campo da educação, o termo letramento, que vem destacar a diferença entre este conceito e o conceito de alfabetização. Segundo a autora, esses dois conceitos, embora designem processos interdependentes, simultâneos e indissociáveis, “envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas

de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino (SOARES, 2004, p.15)”. A autora explica ainda que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia e a isso se chama alfabetização. O letramento se dá com o desenvolvimento de competências de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita. Com isso, como salienta Rojo (2009), passa-se a entender leitura como um ato que envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) todas dependentes da situação e das finalidades de leitura. (ROJO, 2009, p. 75).

O conceito de letramento, conforme explica Kleiman (1995), afirma-se no meio acadêmico como uma forma de diferenciar “os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15,16).

Essas considerações são importantes para entender a reorganização do currículo do curso de Pedagogia na década de 1980 em Goiás na FE/UFG e no EDU/UCG. É o primeiro momento na história da educação brasileira em que se materializa a formação de professores em nível superior para atuar na alfabetização.

O curso de Pedagogia e os conteúdos específicos para o ensino da leitura e da escrita

Na reformulação do curso de Pedagogia, na década de 1980, foram incluídas no currículo das duas instituições formadoras, FE/UFG e EDU/UCG, as disciplinas: Língua Portuguesa; Língua Portuguesa 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo; Alfabetização; Português I; Língua Portuguesa; Didática da Comunicação e Expressão; Alfabetização I; Alfabetização II; Cultura, Linguagem e Alfabetização; Alfabetização III; Estágio III – Alfabetização.

A reorganização do curso de Pedagogia, com a inclusão das disciplinas acima referidas, deve ser entendida no seu aspecto histórico, político e cultural. Isso significa que a seleção dos conteúdos do novo currículo se deu em meio a contradições e conflitos, redundando em soluções “negociadas”. Considera-se que esses aspectos são fundamentais na reflexão sobre a formação docente, mas que o presente trabalho, devido a sua complexidade, não tem como objetivo explorar.

Moura (2011), ao analisar o currículo de Pedagogia na FE/UFG e no EDU/UCG, mostra os

diferentes conteúdos selecionados para formar profissionais da pedagogia responsáveis pelo ensino da leitura e da escrita. Como exemplo, a ementa da disciplina Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo registra os conteúdos básicos necessários ao domínio da pedagoga/alfabetizadora:

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

O Plano de curso da referida disciplina, datado de 1986, registra como conteúdo: Linguagem – oral – audição; Leitura; Escrita; Ortografia; Composição e Gramática. Os objetivos traçados no plano propõem que os alunos conheçam os aspectos que interferem na aprendizagem da leitura; analisem os aspectos de desenvolvimento da linguagem na primeira fase do 1º grau; criem estratégias para o desenvolvimento de cada aspecto da linguagem na escola de 1º grau.

Na bibliografia registrada no plano, estão trabalhos que trazem reflexão sobre os temas: iniciação à leitura, leitura na 1ª série, o processo de alfabetização, diagnósticos e dificuldades na aprendizagem da leitura, leitura na escola primária, linguagem e escola.

As obras, com seus respectivos autores, registradas no plano são: *Iniciação à Leitura* (ARAÚJO, Maria Ivonne Atalécio de. 1985); *Leitura na 1ª Série* (BACHA, Magda Lisboa. 1969); *O Processo de Alfabetização e um Modelo em Tentativa* (SANT'ANNA, Flávia Mara. 1980); *Diagnóstico de Dificuldades na Aprendizagem da Leitura* (MEC-INEP-CBPE. 1973); *Leitura na Escola Primária* (SILVEIRA, Juracy. 1960); *Linguagem e Escola* (SOARES, Magda. 1986).

A leitura da ementa da disciplina Língua Portuguesa – 1ª fase do 1º grau: metodologia e conteúdo, estruturada no novo currículo do curso de Pedagogia da FE/UFG, ano 1984, e a leitura do plano de curso, ano 1986, mesmo este contando com a obra de Magda Soares, que neste período já

realizava discussões sobre a linguagem como uma construção social, revelam uma concepção de ensino da leitura e da escrita cuja ênfase recai sobre a ciência Psicologia (aspectos bio-psicolinguísticos) e sobre o domínio da gramática (Expressão escrita, composição, ortografia e aspectos gramaticais).

Frente a esse dado, é importante reconhecer que uma reorganização curricular, mesmo realizada em um momento histórico com forte conotação política não garante os avanços preconizados pelos seus idealizadores, pois a materialização do currículo, como a seleção dos conteúdos das diferentes disciplinas, depende também da concepção política, concepção metodológica e de formação dos profissionais docentes que atuam no curso. Isso significa que a seleção e organização dos conteúdos podem negar os princípios norteadores do currículo.

A ênfase no aspecto psicológico é também perceptível na ementa da disciplina Fundamentos de Alfabetização I do EDU/UCG, datada de 1985, e que prevê o conteúdo básico para a formação da pedagoga/alfabetizadora:

Abordagens psico-pedagógicas e sócio-políticas da alfabetização: determinantes individuais, sócio-culturais e intra-escolares do desempenho em leitura e escrita. Leitura e escrita: conceituação, método, técnicas, estágios e preparo psicomotor e psicossocial (UCG/EDU, 1985, p. 70-71).

Já em 1991, os conteúdos da mesma disciplina, na mesma instituição, têm como preocupação os *Estudos introdutórios da alfabetização infantil em sentido mais amplo: concepções históricas clássicas* (UCG/EDU, 1991). O Plano de curso da disciplina, também datado de 1991, tem como conteúdo a ideia de infância, a concepção de homem, de sociedade que orienta os sistemas pedagógicos, a criança e a escola como instituição: aspectos históricos, a inserção social da criança na família, na escola e na sociedade. O estudo dos teóricos da educação, o significado da alfabetização; a visão tradicional de alfabetização e seus pressupostos teóricos, metodológicos, ideológicos, e compreensão da formação profissional; visão escolanovista, seus pressupostos teóricos, metodológicos, ideológicos e compreensão de formação profissional.

Na bibliografia do plano de curso estão registradas obras que discutem temas como: a história social da família e da infância; a mistificação pedagógica; o que é a criança; fundamentos e didática na educação pré-escolar;

provação cultural e educação primária; e as funções da pré-escola.

Aqui é possível perceber a seleção de conteúdos voltados para a formação de um profissional pedagogo que compreenda a alfabetização não só no aspecto psicológico, mas também nos seus aspectos históricos, sociológicos e culturais. Essa concepção de formação do alfabetizador demonstra que os avanços nas pesquisas, estudos e reflexões sobre os temas alfabetização e ensino da leitura e da escrita só se concretizam no currículo do curso de Pedagogia, em Goiás, a partir da década de 1990.

Essas considerações levam à afirmação de que uma nova organização do curso traz um novo desafio para as instituições formadoras: formar pedagogos com competência para alfabetizar/letrar crianças filhas de trabalhadores. As disciplinas relacionadas com o conteúdo do ensino da leitura e da escrita trazem a contribuição dos estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, colocando o ensino da língua em uma perspectiva discursiva, com o objetivo de levar os alunos à reflexão sobre a língua e seu funcionamento na sociedade.

Conforme Rossi (2010), um exemplo dessa produção pode ser encontrada em Geraldi (2001), que, em 1984, ao lançar a coletânea de textos reunidos sob o título “O texto na Sala de Aula”, chama para uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, propondo um redimensionamento das atividades de sala de aula. Ao discutir as diferenças entre ensinar uma língua, levando o aluno a entender e produzir enunciados, ou enfatizar apenas o ensino de descrições linguísticas, o autor se coloca a favor da primeira alternativa, afirmando ser necessário repensar as práticas de ensino.

Nessa perspectiva, Geraldi (1993) coloca o texto no centro do processo ensino/aprendizagem de línguas, dizendo que:

[...] é no texto que a língua –objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p.135).

Para Koch e Elias, a dificuldade em se adotar o texto como norteador das ações de ensino/aprendizagem de língua materna situa-se, principalmente, no ensino de leitura, que ainda se fundamenta em uma concepção de leitura como

decodificação, em que o leitor é assujeitado pelo sistema e caracterizado por uma espécie de não consciência. Para essas duas autoras, a transformação exige que se passe a considerar a leitura como um processo de construção de sentidos que acontece em condições determinadas de caráter sócio-históricas. Nessa concepção, conforme Koch e Elias:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito, e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior (KOCH e ELIAS, 2006, p. 11).

Colocar essa proposta em prática (BRONKART, 2003) implica uma modificação da concepção de linguagem que normalmente subjaz às práticas escolares, além de se questionar a tese do primado do sistema sobre o funcionamento textual, e, portanto, do caráter de anterioridade do ensino de gramática em relação ao ensino textual.

Gregolin, ao fazer um estudo das transformações no conceito de língua e os efeitos destas no ensino da língua portuguesa, mostra que esse deslocamento das concepções sobre a língua e o ensino:

[...] nos aproximaram cada vez mais de uma consciência sobre o papel da língua na sociedade. Esses avanços da teoria linguística determinaram novas visões sobre a língua e, nesse sentido, contribuíram para a construção da cidadania ao revelarem o papel da língua portuguesa na consolidação de nossa identidade brasileira, (GREGOLIN, 2007, p. 55).

Em seu estudo, a autora destaca ainda que as concepções de língua que estiveram na base do ensino a partir dos anos 60 acompanharam a história do país, tanto no aspecto político quanto da própria teoria, com seus avanços e transformações. Assim, ela mostra que “da ênfase na comunicação durante o regime militar, com a abertura política passamos à sociolinguística, à textualidade e à discursividade (GREGOLIN, 2007, p.70)”.

Contribuindo para esse debate, Bortoni-

Ricardo (2004) ressalta em seus trabalhos a importância de a escola reconhecer a existência das variantes não padrão presentes no seu interior, defendendo que escola e professor, diante dessa diversidade, devem adotar uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos e às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola. Nesse sentido, a autora ressalta um outro marco dos estudos sobre alfabetização e ensino de Língua Materna, que vão contar com a contribuição da Sociolinguística. Tais estudos representam uma ruptura no que tradicionalmente foi considerado “erro de português”, defendendo que estes chamados erros são diferenças entre variedades da língua. A autora explica que:

Com frequência essas diferenças se apresentam entre a variedade usada no domínio do lar, onde predomina uma cultura de oralidade, em relações permeadas pelo afeto e informalidade, e culturas de letramento, como a que é cultivada na escola. (BORTONIRICARDO, 2004, p. 37).

Essas reflexões revelam complexidade e desafios na busca da formação do profissional pedagogo como responsável pelo ensino da leitura e da escrita nas escolas dos anos iniciais de escolarização. Percebe-se que a reorganização curricular do curso de Pedagogia, em Goiás, na década de 1980, na FE/UFG e no EDU/UCG, sofreu influências, entre outras, do movimento político dos educadores e da introdução, no campo da linguagem, de estudos de teóricos tais como Bakhtin (Linguagem) e Vygotsky (Psicologia).

Nesse sentido, coloca-se o desafio para as universidades: formar profissionais com competência no domínio de conteúdos que contribuem significativamente para com a prática da alfabetização. Desafio também para os professores do curso de Pedagogia: pesquisas atuais apontam que ainda persistem práticas pedagógicas, de pedagogas, nas salas de alfabetização, cuja ênfase é dada nos mecanismos de codificação e decodificação e cujo objetivo é ensinar às crianças a combinatória das letras e sons.

Para Rossi (2009), esse fato se explica na medida em que se percebe que as teorias voltadas para explicitar o processo de ensino/aprendizagem não têm necessariamente equivalência com os procedimentos e atividades que os professores colocam em prática na sala de aula, já que a profissão docente deve ser percebida dentro de

uma historicidade que a condiciona e é resultante das inter-relações com a realidade cultural. Como ressalta Villas Boas (*apud* Rossi, 2009), o trabalho docente não é construído de forma isolada, uma vez que o professor, ao assumir o seu papel, recebe todas as imposições da escola e do sistema de ensino em que se insere.

Já para Cagliari (1999), os professores carecem de uma melhor formação técnica. Ele critica os cursos de formação, dizendo que eles se dedicam em demasia às disciplinas pedagógicas, metodológicas e psicológicas, esquecendo-se do que seria necessário a respeito da linguagem. Para o autor, os conhecimentos sobre o fenômeno linguístico trabalhados nos cursos de graduação ainda são insuficientes, e não embasam adequadamente o professor para lidar de forma adequada com o fenômeno linguístico e, por conseguinte, a alfabetização.

Assim, o que se pode concluir é que, apesar das mudanças promovidas no Currículo dos Cursos de Pedagogia, voltadas para formar o profissional competente para letrar e alfabetizar as crianças das camadas populares, ainda há muito que caminhar. Os currículos ainda são muito generalistas, enquanto se necessita de um profissional com uma formação mais aprofundada nos estudos que embasam a alfabetização. Essa é a visão de Soares, quando ela afirma que “Não há possibilidade de alguém ser alfabetizador, ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ser professor de ciências, de história e de matemática” (SOARES, s.d., p.9). Para a autora, um professor alfabetizador necessita ter um domínio amplo da língua portuguesa, a fim de que saiba usar a língua escrita nas suas diversas variações. Além disso, ela enfatiza ainda que esse professor deve ter uma formação em diferentes áreas como sociolinguística, psicolinguística e fonologia, sem o que:

[...] é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais (SOARES, s.d., p. 10).

Essas preocupações da autora demonstram os desafios que se colocam na organização curricular de um curso que pretende formar profissionais com competência para alfabetizar crianças, filhas de trabalhadores, muitas vezes oriundas de meios iletrados,

especificamente em um momento histórico em que a maioria das crianças tem garantido por lei, o acesso aos bancos escolares, mas que essa mesma maioria não tem garantido o direito de dominar as funções sociais da leitura.

Considerações finais

Ao objetivar discutir a formação do pedagogo na UCG e UFG (na década de 1980) e o ensino da leitura e da escrita, este trabalho pretendeu contribuir para com a reflexão sobre este tema. As análises aqui postas, apesar de não encerrarem, ou darem como definitivas, as compreensões sobre o assunto, mostram a complexidade na organização de um currículo, especificamente no que concerne à formação de docentes alfabetizadores.

O que se pode visualizar, no estudo das transformações que o currículo do curso de Pedagogia experimenta, ao longo da sua história, a partir da década de 1980, em Goiás, é que este se mostra articulado com a produção acadêmica da área e com o desenvolvimento das teorias que subsidiam o processo de alfabetização e ensino de Língua Materna.

É importante salientar que essas reflexões se referem ao currículo escrito, que Goodson (1995) denomina de currículo pré-ativo, currículo escrito, formal ou currículo como documento. O autor considera importante analisar esses documentos na medida em que promulgam e justificam determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

Nessa análise, apesar de considerarmos a importância dos conteúdos de ensino da Língua Materna, incluídos no currículo, acreditamos, como Soares (s/d), que com tão poucas disciplinas voltadas especificamente para a alfabetização, o currículo escrito do curso de Pedagogia, ainda não dá conta da formação inicial de um profissional que necessita ter um domínio amplo da língua portuguesa, e uma formação em diferentes áreas como sociolinguística, psicolinguística e fonologia, sem o que fica difícil entender um processo tão complexo como a alfabetização.

O que se depreende dessa discussão é que a questão da formação do professor alfabetizador ainda não está resolvida e carece de estudos e pesquisas que embasem os currículos dos cursos de graduação.

Para além disso, é preciso que se construa, nos cursos de formação de professores, um espaço de estudo e reflexão, pensando a formação desse profissional a partir de uma práxis criadora que supere o processo ensino/aprendizagem calcado na repetição e na visão tradicional de ensino.

Para nós o maior desafio continua sendo formar o profissional que seja capaz de não só levar o aluno à aquisição da técnica da leitura e da escrita, mas, sobretudo, alfabetizar letrando, mostrar-se sensível à diversidade linguística presente na sala de aula, saber dotar os alunos dos saberes linguísticos necessários para o exercício da plena cidadania, em uma sociedade grafocêntrica, que valoriza os bens culturais próprios da cultura letrada.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Ed. Scipione, 1999.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 6 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O Texto Na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias lingüísticas, ensino de língua e relevância social. In. CORREA, Djane A. (org.) **A relevância Social da Língua**:

linguagem teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In. KLEIMAN, Angela (Org.) Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática Social da Escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os Sentidos da Alfabetização (São Paulo/1876/1994).** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOURA, Juçara Gomes de. **A Formação no Curso de Pedagogia e a Prática de Ensino da Leitura e da Escrita: uma análise das contradições.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola

editorial, 2009.

ROSSI, Maria Aparecida L. **Leitura: prática reflexiva e fórmulas cristalizadas.** Revista Presença Pedagógica. V.15, N 87, 2009.

_____. **O Processo de Escolarização dos Diferentes Gêneros Textuais Observado nas Práticas de Ensino de Leitura.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

SOARES, Magda. **Simplificar sem falsificar.** Guia da Alfabetização nº 1, S.D, São Paulo: Editora Segmento.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS-DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO. **Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia.** Goiânia, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP). **Resolução nº 208/84.** Goiânia, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Nota

1 Texto ampliado e revisado de versão originalmente apresentada no XIX Colóquio AFIRSE: Revisitar os Estudos Curriculares onde estamos e para onde vamos indo, realizado em Lisboa-Portugal, em janeiro de 2012.

Sobre as autoras:

Juçara Gomes de Moura: Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão. E-mail: jucaramoura@hotmail.com

Maria Aparecida Lopes Rossi: Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão. E-mail: picidarossi@gmail.com

