

MILENE PEIXER LOIO

**OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NO CURRÍCULO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O  
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE, CAMPUS CAMBORIÚ**

Florianópolis - SC  
2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**MILENE PEIXER LOIO**

**OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NO CURRÍCULO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O  
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE, CAMPUS CAMBORIÚ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis - SC  
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Loio, Milene Peixer

Os estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais : o caso do curso de pedagogia do Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú / Milene Peixer Loio ; orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues - Florianópolis, SC, 2014.  
260 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Currículo; Formação de Professores. 3. Estudos da Linguagem. 4. Ensino de Linguagem. 5. Gêneros do Discurso. I. Rodrigues, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Milene Peixer Loio

**OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NO CURRÍCULO DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: O  
CASO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO FEDERAL  
CATARINENSE, CAMPUS CAMBORIÚ**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de concentração Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 13 de junho de 2014.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura  
Coordenador do Programa – PPGLg – UFSC

**Banca Examinadora:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues  
Orientadora – PPGLg – UFSC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Kuczmynda da Silveira  
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Zen Cerny  
PPGE – UFSC

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira  
PPGLg – UFSC

Suplente: Prof. Dr. Werner Heidermann  
PPGLg – UFSC

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe e ao meu pai, Maria do Carmo e Antônio, por possibilitarem minha entrada na universidade e a continuidade de meus estudos, mas acima de tudo, por me compreenderem nos inúmeros momentos em que precisei me afastar.

Ao meu irmão Iago que vi crescer nessa caminhada e que agora tem se juntado a mim nas conversas calorosas, no magistério, nos estudos e, sobretudo, nas dúvidas.

Ao meu companheiro Pedro que assistiu todas as minhas angústias, medos, por vezes desistências, mas mesmo assim optou por caminhar junto a mim.

As minhas amigas e amigos presentes, por estarem *atentos e fortes* desde sempre: Tassi, Taia, Vivi, Suzi, Beto, Carlinha, Luisa, Fernanda, Larissa e agora no finalzinho, Rui.

Agradeço a minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Hammes Rodrigues, por seu agir responsivo e responsável, porque me orientou quando estive perdida, porque me ensinou muito em pouco tempo, pela paciência, pelo carinho. Muito obrigada, professora!

Aos professores da banca de qualificação e defesa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Zen Cerny, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Prof.<sup>o</sup> Dr. Rodrigo Acosta Pereira, por aceitarem o convite e contribuírem para a minha formação de modo único.

Em especial, à Professora Roseli Zen Cerny (NUTE/UFSC) por compreender-me, por estar sempre disposta ao diálogo, pelo carinho e pelo apoio nos estudos e no trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Salete do Instituto Federal Catarinense, porque me mostrou outros horizontes de possibilidades, porque me ajudou ao abrir as portas do IFC para que essa pesquisa fosse possível.

Aos professores do IFC que me receberam e estiveram por alguns momentos comigo, incentivando-me a pesquisar e incitando a minha curiosidade sobre essa instituição. E ainda nessa instituição, agradeço ao encontro com Ambarina, estudante do Ensino Médio que quer fazer Letras, obrigada por me emprestar sua conta na biblioteca e por passar um tempo me explicando como é estudar nessa instituição.

Agradeço, por fim, a minha avó Maria, razão de minhas escolhas, por sua luta e força de sempre, por me lembrar do que é singelo e essencial para a minha caminhada.





*Quando um rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia;  
cortado, a água se quebra em pedaços,  
em poços de água, em água paralítica.  
Em situação de poço, a água equivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
mais: porque assim estancada, muda,  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio,  
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase a frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.*

*João Cabral de Melo Neto  
("Rio sem discurso", em Educação pela pedra, 1979)*



## RESUMO

A pesquisa se constituiu como um estudo de caso qualitativo de cunho documental que objetivou compreender como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, campus de Camboriú. Constituíram os dados de pesquisa o Projeto Pedagógico do Curso, o Currículo, as ementas das disciplinas e os planos de ensino das disciplinas que compõem a Matriz Curricular do curso até a 6ª fase. Esse estudo se ancorou na historicidade da linguagem e do sujeito a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, nos estudos sobre a formação de professores de língua pelo campo da Linguística Aplicada e da Educação, nas Teorias Críticas de Currículo e na noção de *currículo prescrito*. Foram etapas de pesquisa: 1) A historicização das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia no Brasil, o que depreendeu pesquisa histórica e documental; 2) A contextualização da Licenciatura no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), compreendendo documentos parametrizadores da formação de professores numa conjuntura local e global (Diretrizes, Resoluções, Projeto Político Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, entre outros); 3) A análise do currículo do Curso de Pedagogia, das ementas e dos planos de ensino que compõem sua Matriz Curricular. Os resultados demonstraram a presença dos estudos da linguagem no currículo do curso, essencialmente nas disciplinas que tematizam a formação do professor para o trabalho com a língua/linguagem. Essa questão esteve presente, de forma explícita, em seis disciplinas que compõem o currículo. Os resultados indicaram: uma preocupação com a formação do leitor e produtor de textos de gêneros da esfera científica, sobretudo por meio da inserção do graduando/licenciando em práticas de leitura e produção textual que elegem textos de gêneros científicos, inclusive em disciplinas que focalizam especificamente a pesquisa; uma perspectiva ainda em construção da questão do letramento associado à alfabetização, isto é, da complementaridade necessária entre as práticas sociais de uso da língua e o processo de alfabetizar; uma noção de língua como sistema que integra essa formação a partir de estudos metateóricos do campo da Linguística, apesar de o objetivo ser a formação interdisciplinar do professor para o trabalho com a linguagem, o que convoca uma perspectiva sócio-histórica de linguagem; a introdução do professor em formação em temas como a formação do leitor em distintas disciplinas; a ausência de leituras que possam subsidiar a formação do professor

para o trabalho com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem com textos de gêneros do discurso na escola e fora dela. A partir dos resultados da pesquisa, observamos: haver espaços no currículo de formação do professor dos anos iniciais que tematizam os estudos da linguagem, ainda que as concepções que subsidiam a formação oscilem entre a noção de língua como sistema e de língua como interação; a necessidade da entrada no currículo de subsídios teórico-metodológicos que possibilitem o trabalho do professor com a língua/linguagem nos anos iniciais.

Palavras-chaves: Currículo; Formação de Professores; Estudos da Linguagem; Ensino de Linguagem; Gêneros do Discurso.

## ABSTRACT

The following research was based on a documental and qualitative study with the objective to understand the place and role of language studies on the development of teachers from starting years of the Pedagogy course at Instituto Federal Catarinense, Camburiú's campus. The data survey used was the Course Pedagogical Project, the course's syllabus, and the lecture plans from disciplines that constitute the course's program until the 6<sup>th</sup> semester. This study was built over the historicalness of language and subject throughout works from the Bakhtin Circle; on research over the development of language teachers throughout the field of Applied Linguistics and Education; on Critical Theory of a Curriculum and the idea of *aprescreened curriculum*. The research steps were: 1) The history from Normal School and other Pedagogy courses in Brazil, which apprehend the historical and documental research; 2) The context of Licenciante's scope from Federal Institutes of Education, Science and Technology (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), embracing parameterized documents from teacher's development on a local and global juncture (Guidelines, Resolutions, Institutional Politics Project, Course Pedagogical Project, among others); 3) The analysis of the Pedagogy Course Program, the lecture plans and syllabus that build its Curricular Project. The results show the presence of language studies on the course's program, especially on disciplines that focus on development of teachers who will work with language. This issue was pointed clearly on six of the disciplines that organize the Curriculum. The results indicate: a concern over the development of reader and producer of texts from the scientific genre, overall through the inset of the undergraduate in reading practices and text production that select texts of scientific genre, including disciplines that were focused specifically the research; a perspective that is being developed out of the alphabetizing issue in association with literacy, hence the necessary complementarity between social practices of language use and alphabetizing processes; a notion of language as a system that comprises this development over metatheoretical studies on the field of Linguistics, even though the aim on the teacher's interdisciplinary development to work with language, which evokes a socio-historical perspective of language; the introduction of a future teacher in issues such as the development of reader in different disciplines; the absence of readings that may subside the development of teachers to work on teaching and learning of language practices with texts on the genres of speech in and out of school. From the research

results it may be noticed that: there are space on the program of teacher's development for the first years that focuses on the language study, even though the conceptions that subside this development oscillate from the notion of language as a system and language as interaction; the need for the inset of theoretical and methodological subsidies that enable the work of a language professor from the beginning years.

Key-words: Curriculum; Teacher's development; Language studies; Language teaching Speech genres.

## LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Conselho Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IEUSP	Instituto de Educação da Universidade de São Paulo
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEB	Núcleo de Estudos Básicos
NEI	Núcleo de Estudos Integradores
PCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Político Institucional
TC	Trabalho de Curso





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de Santa Catarina com a localização dos <i>campi</i> do IF-SC e do IFC.....	168
Figura 2 Biblioteca do Instituto Federal Catarinense .....	169



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Disciplinas obrigatórias segundo categorias: licenciaturas em Pedagogia .....	121
Tabela 2 Titulação dos Professores efetivos do Curso de Pedagogia – IFC / Camboriú .....	173
Tabela 3 Disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos (NEB) .....	183
Tabela 4 Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos (NADE).....	188
Tabela 5 Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores (NEI) .....	189
Tabela 6 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia sistematizada por fase .....	195



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	23
CAPÍTULO 1: AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA .....	31
1.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA .....	32
1.2 DIÁLOGOS ACERCA DOS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	44
1.2.1 Concepção de Linguagem .....	46
1.2.2 Concepção de Sujeito .....	78
1.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR .....	87
1.4 TEORIAS DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	104
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA .....	123
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA .....	123
2.2 O CASO FOCALIZADO PELA PESQUISA: ALGUMAS PALAVRAS .....	127
CAPÍTULO 3: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: HISTÓRIA, CONTEXTO E UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO .....	133
3.1 HISTORICIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL .....	133
3.1.1 Historicização da Escola Normal .....	134
3.1.2 Historicização dos Cursos de Pedagogia .....	158
3.2 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC) .....	166
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC .....	171
3.3.1 Considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso .....	177
3.3.2 O Currículo do Curso .....	179
3.3.3 Os Estudos da Linguagem na Formação do Professor dos Anos Iniciais .....	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	221
REFERÊNCIAS .....	227
APÊNDICE .....	239
APÊNDICE I - PLANO DE ENSINO: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL .....	239

APÊNDICE II - PLANO DE ENSINO: LITERATURA E EDUCAÇÃO .....	241
APÊNDICE III - PLANO DE ENSINO: LINGUÍSTICA .....	245
APÊNDICE IV - PLANO DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	249
APÊNDICE V - PLANO DE ENSINO: FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	253
APÊNDICE VI - PLANO DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	257

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, na linha de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira*, inserida na área de concentração da Linguística Aplicada (LA). O ensino e a aprendizagem de línguas, mais especificamente de língua materna, tem sido foco significativo das pesquisas empreendidas pelo Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), criado e coordenado por professores da área de LA do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e do qual faz parte esta pesquisa.

Inserida na referida linha de pesquisa, esta dissertação focaliza o currículo do Curso de Pedagogia (licenciatura) do Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Camboriú, a fim de investigar como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais. Em se tratando do Curso de Pedagogia, tomando como referência as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para esse curso, no âmbito da licenciatura, o curso habilita o aluno egresso para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; nos cursos de Educação Profissional; na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nesta pesquisa, nosso foco de concentração é a formação do professor para o trabalho com os anos iniciais, por uma questão de escopo de pesquisa. Assim, esta investigação se constitui como um estudo de caso interpretativista, de cunho documental (YIN, 2005), em que buscamos, inclusive, compreender como foi feita a formação desse professor no decorrer da história educacional no Brasil, no intuito de levantar os sentidos atribuídos a essa formação no passado, para compreender como se articulam os estudos da linguagem nessa formação no atual momento vivido, no contexto investigado.

O percurso realizado para entendermos os dados da pesquisa parte da compreensão de que a formação do professor do 1ª e 2º ciclos do Ensino Fundamental era realizada na Escola Normal, na primeira república (1880), época em que esse ciclo era denominado de “primário”. Foi a partir da década de 1960, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE 251/62), que começou a ser delineado, pelo menos em âmbito legislativo, o primeiro ensaio para a formação desse professor no ensino superior. Também no período anteriormente referido, começou a se dar a *descaracterização do*

*curso normal* (TANURI, 2000), apontando para uma progressiva mudança na formação desse profissional. Mais adiante, em 1971, com a profissionalização obrigatória do Ensino Médio, foi instituída a Habilitação para o Magistério (HEM), que passou a formar o professor dos anos iniciais nesse nível de escolarização. Em meados da década de 1980, foram realizadas as primeiras iniciativas concretas referentes à formação do professor do “primeiro grau” no ensino superior. No entanto, somente no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n. 9.394), o Estado passou a exigir o nível superior para o exercício do magistério nos “anos iniciais”, ainda admitindo que essa formação fosse feita em nível médio, na modalidade Normal. A LDB também prevê que essa formação possa ser realizada nos Institutos Superiores de Educação e nos Cursos Normais Superiores. Essas constatações orientam nosso olhar para as modificações decorridas ao longo da formação do professor dos anos iniciais, após a supressão dos antigos cursos normais e da instituição desta formação no ensino superior, convertendo a historicidade dessa formação em primeiro passo de pesquisa.

Com relação ao curso de formação inicial, no âmbito das licenciaturas no Brasil, entendemos, como Brzezinski (1996), que esse foi um tema substancialmente discutido desde a reabertura política, na década de 1980, até meados da década de 1990. No final da década de 1970 e no início da década de 1980, houve uma ascendência das teorias críticas nas diversas áreas do conhecimento relacionadas à educação, com a colaboração dos movimentos de educadores e estudantes, já que o país havia atravessado um período de mudanças incisivas para a escolarização regular, em consequência da democratização do acesso à escola pública<sup>1</sup>. Clare (1992, s.p. *apud* ROJO, 2008, p. 87, grifos da

---

<sup>1</sup> Os movimentos que influenciaram e organizaram ações para a popularização da escola iniciaram no período da década de 1920-1930, com intervenção em alguns estados, como é o caso dos pioneiros da Escola Nova, entre os quais estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. As mudanças na sociedade civil, com o advento da industrialização, também oportunizaram a organização dos movimentos sociais em prol de projetos populares de escolarização. Grande parte dessas ações foi organizada pelos precursores do Movimento de Educação de Base (MEB), com colaboração de educadores e estudantes, por meio de projetos de alfabetização de Jovens e Adultos das camadas populares do campo e da cidade. Essas ações confluíram para a discussão sobre a escolarização pública, na década de 1980. Como aponta Brzezinski (1996), o período anterior à reabertura política no Brasil constituiu-



autora) observa que com o aumento das redes escolares nas décadas de 1970-80, o perfil sociocultural, econômico e profissional dos professores sofreu alteração: “*antes, uma profissão que conferia status às moças de classe média e alta; agora a ascensão social para os que pertencem à classe mais pobre da sociedade*”. Rojo (2008) entende que tal condição têm implicações nas escolas e nos cursos de formação, pois contempla a heterogeneidade dos letramentos, das variedades dialetais, dos professores e dos estudantes em formação.

Gatti (2003), que tem pesquisado a formação dos professores e as licenciaturas desde o final da década de 1970, faz um panorama geral e aponta as principais problemáticas, que, em sua apreciação, precisam ser debatidas nos cursos de formação inicial. Para a autora, esse quadro complexo de formação nas licenciaturas pode ser indicado por fatores condicionantes como: a) a ausência, em nível dos cursos e instituições, de uma proposta, de uma perspectiva e de um perfil profissional do docente a ser formado; b) a falta de integração entre as áreas de disciplinas pedagógicas dentro de cada área específica e entre si; c) a formação dos formadores. A autora também discute a amplitude da realidade da formação de professores, que vem acontecendo em distintas instituições, como nos institutos superiores de educação, nas escolas normais superiores, nos cursos de educação à distância, nas universidades particulares e comunitárias, e, ainda, nas universidades federais, estaduais e municipais.

Vale destacar que com a publicação das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/01 e 02, de fevereiro de 2002), modificações consideráveis passaram a integrar as diretrizes para os currículos de licenciatura. Como observa Mendonça (2013), tais diretrizes foram publicadas para orientar a formação de professores da escola básica nas universidades, a fim de possibilitar integralidade, definições e terminalidade próprias para as licenciaturas. Nesse sentido, cabe considerar que repensar os cursos de formação inicial de

---

se como um momento significativo para a articulação de movimentos de educadores, especialmente para que se problematizassem as reflexões acerca da reformulação dos cursos de formação de professores, o que contribuiu para a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Assim, ainda de acordo com a autora, por todo país, multiplicaram-se os Comitês Estaduais de Professores, com a participação dos estudantes, nos quais organizavam-se encontros com uma temática principal: a formação do educador. (BRZEZINSKI, 1996, p. 18).

professores têm se tornado um desafio para as instituições formadoras atualmente.

Assim, considerando as reformas que incidiram na formação do professor que hoje atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificando o lugar institucional de sua formação, as concepções para esta formação, os currículos e os conteúdos curriculares, bem como o próprio perfil desse professor, orientamos nossa investigação a partir do seguinte **tema de pesquisa**: a articulação dos estudos da linguagem no âmbito do currículo de formação do professor dos anos iniciais do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense (IFC). Portanto, buscamos investigar como têm se constituído os estudos da linguagem na formação inicial do professor, a partir de uma análise do currículo de licenciatura do Curso de Pedagogia do IFC, campus Camboriú. O IFC está situado numa realidade de formação para a docência ainda recente, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Os IFETs foram instituídos pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou 38 Institutos Federais, em todos os estados brasileiros, estruturados a partir de diferentes instituições que já trabalhavam com educação técnica e profissionalizante. Uma das mudanças proeminentes com a Lei 11.892, e que nos interessa prioritariamente, é que a partir de sua publicação, estabeleceu-se um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) na oferta de cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional (BRASIL, 2008)<sup>2</sup>.

Dito isto, num primeiro momento de pesquisa, consideramos esse contexto mais amplo como constitutivo dos sentidos atribuídos à formação do professor para, em um segundo momento, voltarmos

---

<sup>2</sup> No art. 8º da Lei 11.892, que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), consta que, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas nessas instituições devem ser destinadas à educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Além disso, os IFETs ainda oferecem cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores da educação básica e profissional, atividades de pesquisa e extensão, cursos superiores de tecnologia e de bacharelado em engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

nosso olhar de modo situado para o nosso foco de pesquisa, o Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, buscando responder a seguinte **questão de pesquisa**: como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais no Curso de Pedagogia do IFC? Em outras palavras, buscamos compreender que espaço os estudos da linguagem ocupam na formação do professor dos anos iniciais, bem como qual o papel desses estudos no currículo e na formação do professor e, ainda, como esse tema é abordado no curso em questão.

Portanto, nosso **objetivo geral** é investigar e analisar como se articulam os estudos da linguagem no currículo de formação inicial do professor dos anos iniciais do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense do campus de Camboriú, observando como estão organizados, no âmbito do currículo, os estudos sobre as práticas de linguagem para a formação desse professor. Para dar conta do objetivo geral enunciado, levantamos os seguintes **objetivos específicos**:

a) Contextualizar o percurso histórico da formação de professores dos anos iniciais, realizada, primeiramente, nas Escolas Normais, em seguida, nos cursos em nível médio como Habilitação para o Magistério (HEM), e, posteriormente, em nível superior, nas Universidades;

b) Analisar o *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia* e o documento de *Organização Acadêmica dos Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal Catarinense*, documentos institucionais do contexto investigado;

c) Identificar no *Currículo* do Curso de Pedagogia do IFC, por meio das *Ementas das Disciplinas* e dos *Planos de Ensino*, quais das disciplinas que, a partir dos estudos da linguagem, têm subsidiado teórica e metodologicamente a formação do professor para o trabalho com as práticas de linguagem nos anos iniciais;

d) Analisar as *Ementas* e *Planos de ensino* dessas disciplinas a fim de compreender como os estudos da linguagem subsidiam a formação do professor para o trabalho com as práticas de linguagem nos anos iniciais.

A nossa base teórica é substanciada pelos estudos da Linguística Aplicada, em uma perspectiva sócio-histórica de cunho inter/trans/indisciplinar, tendo em vista nossa compreensão do papel central que a linguagem desempenha na sociedade, mediando as relações entre os sujeitos que agem em diversos contextos sociais. Ao adotar uma concepção de linguagem de cunho social e histórico, focalizamos os estudos do Círculo de Bakhtin, pois entendemos que

é no seio e na vida das enunciações que a linguagem se constitui e constitui a nós mesmos.

Assim, no **capítulo 1**, focalizamos as *escolhas teóricas da pesquisa*, primeiramente resgatando a história da Linguística Aplicada e, nesse percurso, o fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica, inter/trans/indisciplinar. Em seguida, priorizamos as bases teóricas do pensamento que permeia a concepção de linguagem e de sujeito do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, trabalhamos com os conceitos de ideologia, signo, palavra, linguagem, discurso, enunciado e gêneros do discurso. Na seção subsequente, tratamos da concepção de linguagem para o ensino de língua e discutimos a formação inicial do professor. Na última seção do *capítulo 1*, abordamos as teorias de currículo numa perspectiva histórica e trabalhamos com as implicações do modelo de currículo que prevalece na formação do professor, no que cabe às licenciaturas.

No **capítulo 2**, discutimos a *metodologia da pesquisa*, a partir de autores que fundamentam a pesquisa qualitativa na Linguística Aplicada e discutem implicações decorrentes da adoção do discurso como constitutivo da vida social. Em seguida, abordamos algumas contribuições da Análise Dialógica do Discurso<sup>3</sup> (ADD), ancoradas no entendimento de que a “A relação com o sentido é sempre dialógica.” (BAKHTIN, 2011b, p. 327), isto é, envolve a multiplicidade de discursos correntes na sociedade e decorre das ações entre sujeitos social e historicamente situados. Após essas considerações, focalizamos o caso estudado pela pesquisa, abordando o contexto em que se insere o Curso de Pedagogia do IFC, a fim de delinear um primeiro olhar sobre o caso investigado.

No **capítulo 3**, iniciamos pela apresentação do estudo que realizamos sobre a constituição histórica da formação de professores no

---

<sup>3</sup> De acordo com Brait (2006), a ADD focaliza o estudo do discurso por meio de sua índole dialógica, a partir de um embasamento teórico que celebra “uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”. (BRAIT, 2006, p. 10). Para Bezerra (2002 *apud* BRAIT, 2006, p. 10), tradutor e estudioso de Bakhtin, no livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin tematiza e esboça um método de estudo de análise do discurso que se dá na “hipótese de uma futura síntese da filologia com a filosofia”, que o autor entendia como “uma disciplina humana e específica capaz de reunir em contiguidade a Linguística, a Filosofia, a Antropologia e a Teoria da Literatura.” A síntese dessas disciplinas é intitulada por Bakhtin como *Metalinguística*.

Brasil, contextualizando as Escolas Normais, que se ocupavam da formação do *professor do primário* na época do Império; em seguida, da instauração da República até a década de 1970, em que, na visão de Tanuri (2000), o modelo da Escola Normal passa a ser descaracterizado para dar lugar a outro modelo de formação do professor, este último viabilizado pela profissionalização obrigatória do Ensino Médio, com a Habilitação para o Magistério (HEM); por fim, no que se refere a esse tema, buscamos retomar as mudanças realizadas na formação do professor do “primeiro grau” com o advento dos Cursos de Pedagogia na década de 1980. Esse estudo nos ajuda a compreender a formação docente do professor para os anos iniciais na atualidade, eis a razão de o termos feito. Adiante, buscamos contextualizar o Instituto Federal Catarinense (IFC), no intuito de aprofundar nossa abordagem acerca do contexto no qual nos debruçamos, para então direcionarmos nosso olhar ao *Curso de Pedagogia do IFC*, focalizando seu *Projeto Pedagógico e Currículo*, para levantarmos as primeiras considerações sobre a formação do professor dos anos iniciais nesse contexto específico. Na última seção do *capítulo 3*, buscamos entender como se dá a articulação dos estudos da linguagem nesse currículo de formação inicial, por meio da análise das ementas e planos de ensino das disciplinas que convocam os estudos da linguagem para a formação do professor dos anos iniciais.



## **CAPÍTULO 1: AS ESCOLHAS TEÓRICAS DA PESQUISA**

Neste capítulo, buscamos contemplar as bases teórico-epistemológicas mobilizadas para a realização desta pesquisa, que está inscrita nos estudos de ensino e aprendizagem de línguas em perspectiva sócio-histórica. Inicialmente, refletimos junto aos pesquisadores da Linguística Aplicada focalizados nas primeiras considerações deste capítulo e ao longo de toda a dissertação. Para tanto, faremos uma breve retomada histórica da Linguística Aplicada, ao salientarmos seu surgimento e consolidação como campo epistemológico, a partir das considerações de Celani (1998), Rojo (2006), Moita Lopes (2006a, 2009), Menezes, Silva e Gomes (2009), entre outros (as) autores (as).

Adiante, ao assumirmos uma perspectiva sócio-histórica de linguagem, focalizamos as reflexões de Bakhtin (2010[1920], 2011a[1952], 2011b[1959/1961], 2011c[1937/1940], 2011d[1970/1971]) e Volochínov, (2009[1929]), 1976[1926]), para embasarmos teoricamente as concepções de linguagem e de sujeito empreendidas nesta pesquisa. Também nos apoiaremos em alguns autores que refletem acerca dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, como Sobral (2009), Faraco (2001, 2009), Geraldi (2010), entre outros.

Na seção de formação inicial de professores, iniciamos com a historicização de Geraldi (2010b) sobre a identidade do professor e sua relação com o conhecimento, em seguida mobilizamos as contribuições de Tardif (2000) acerca dos saberes plurais dos professores. Adiante, focalizamos as reflexões da Linguística Aplicada que contemplam a formação do professor para o ensino de línguas, por meio das discussões de Matêncio (2006, 2009), Kleiman (2008), entre outros autores. Por fim, buscamos orientações sobre a formação de professores a partir da área da Educação, com Soares (1998).

Na última seção desse primeiro capítulo, contemplamos as reflexões e os questionamentos propostos pela teoria crítica de currículo, a partir da historicização de T. T. Silva (2011[1999]), Moreira e Silva (1994), das contribuições de Giroux e McLaren (1994), e, ainda, das proposições de Sacristán (2000, 2013). Por fim, dedicamo-nos, mais especificamente, às discussões que têm relacionado o debate da formação de professores com o currículo, a

partir de autores como Gatti (2010), Moreira (2001), Dias-Lopes (2003), Cunha (1998), Tardif (2000) e Saviani (2009).

## 1.1 O CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA

A Linguística Aplicada (LA) é um campo científico que tem se constituído nos estudos de ensino de línguas desde sua origem, porém passou por mudanças significativas, tanto no que diz respeito as suas bases teórico-epistemológicas quanto as suas formas de realizar pesquisas, ou seja, as metodologias ou procedimentos metodológicos privilegiados ao longo de sua constituição. A seguir, traçaremos um breve histórico da área em questão para situarmos o lugar de onde falamos, bem como a nossa escolha por essa perspectiva científica como campo de atuação.

A LA, como historiciza Moita Lopes (2009), teve início na década de 1940, nos Estados Unidos, e nesse tempo era encarregada de desenvolver materiais para o ensino de línguas na emergência da Segunda Guerra Mundial. Assim, é a partir do trabalho de Charles Fries e Roberto Lado, na Universidade de Michigan, que os primeiros estudos de ensino de língua passam a ser abordados de uma perspectiva científica, com forte influência da Linguística.

Essa influência decorreu, ainda segundo Moita Lopes (2009), porque, no século XX, a Linguística reverberou, por meio dos princípios e técnicas do estruturalismo, em diversos campos científicos (Antropologia, Semiótica, Literatura, etc.). Nesse sentido, por focalizar a língua como objeto de estudo, ainda que a partir de uma concepção de língua entendida como sistema/estrutura, ou seja, *a langue*, não seria incomum a Linguística incidir também no campo de ensino de línguas. Portanto, no início dos trabalhos em LA, período conhecido como *aplicacionista*, muito do que se *aplicou* em Linguística Aplicada decorreu do uso de princípios advindos do estruturalismo linguístico, tanto para a descrição de línguas quanto para o ensino de línguas estrangeiras<sup>4</sup>, o que marcou a área nesse período como *consumidora de teorias advindas da Linguística*.

---

<sup>4</sup> No caso da aplicação de teorias à descrição de línguas, têm-se publicados os livros de Souza e Silva, e, Koch, de 1983, intitulados *Linguística Aplicada ao Português: sintaxe e Linguística Aplicada ao Português: morfologia*. Já no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, tem-se, o livro de Chastain (1971), *The Development of Modern Language Skills: theory to practice*. (MOITA LOPES, 2009, p. 12-13).



Na década de 1950, duas instituições de LA foram fundadas, quais sejam: a Escola Aberta de Linguística Aplicada, na universidade de Edinburgo/Inglaterra, no ano de 1956; e o Centro de Linguística Aplicada, na universidade de Michigan/Estados Unidos, em 1959 (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009). Nesse momento, a LA ainda se constituía como uma área que usufruía de *insights* da Linguística para os problemas que encontrava no ensino de línguas. Isso porque, nessa época, o trabalho do linguista aplicado era aplicar os saberes da linguística nos problemas que investigava, devido à influência do paradigma estrutural predominante, em que se privilegiava “o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas” (DAMIANOVIC, 2005, p. 183) e, ainda, adotava-se uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade.

É preciso salientar que apesar desse entendimento muito difundido na esfera acadêmica, ou seja, de a Linguística Aplicada ter surgido como uma área de aplicação da Linguística, já apontado com Moita Lopes (2009) e explicitado por Damianovic (2005), pode-se considerar que, em sua origem, a área teve influência também de uma perspectiva indutiva, com “pesquisa que advém de observações do uso da linguagem no mundo real em oposição à língua idealizada.” (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009, p. 27). Conforme Menezes, Silva e Gomes (2009, p. 27), o primeiro periódico de LA, publicado em 1948 na universidade de Michigan, o *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, priorizou “as descobertas indutivas das ciências linguísticas” em diversos campos em detrimento das análises gramaticais e convencionais relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras e já estabelecidas em outros periódicos. Isso pode revelar, já na constituição inicial da LA, uma relação com o contexto real de produção dos sentidos para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. Para os autores, tal perspectiva confrontou a pesquisa acadêmica hegemônica sustentada em teorias e métodos positivistas decorrentes da influência desempenhada pelo estruturalismo nas Ciências Humanas.

A busca por autonomia e identidade próprias para a área começou a incidir no final da década de 1970, a partir da percepção de que as respostas pretendidas para o ensino de línguas não seriam encontradas exclusivamente na área da Linguística, já que essa problemática envolvia/envolve questões e relações de grande complexidade contextual, não respondidas exclusivamente pelas teorias linguísticas até então formuladas (MOITA LOPES, 2006a, 2009). Entretanto, em comparação à Linguística que iniciou seus trabalhos na segunda década

do século XX, a LA era uma área relativamente nova (MOITA LOPES, 2009) e o fazer do linguista aplicado ainda era bastante dependente das teorias linguísticas convencionais, o que pode ser justificado pela história de formação inicial dos sujeitos que faziam LA na década de 1970, bem como da relação desenvolvida com os linguistas que os precederam.

Esse quadro passou a mudar com a difusão dos trabalhos feitos na área, principalmente entre as décadas de 1970-80<sup>5</sup>, por meio das publicações em periódicos como o *Language Learning*, já citado, e entre 1980-90, com o *Annual Review of Applied Linguistics* (ARAL), ambos editados pela universidade de Michigan. Tais periódicos divulgaram as pesquisas realizadas e, de acordo com Damianovic (2005), muito das publicações que os compunham tinham relação com questões que envolviam a linguagem no mundo real/em uso.

De acordo com Moita Lopes (2009), além dos trabalhos desenvolvidos na área pelos pesquisadores de Michigan, no decorrer da década de 1980, linguistas aplicados filiados ao Departamento de Linguística Aplicada de Edinburgo, na Inglaterra, também contribuíram para o desenvolvimento da concepção epistemológica referente à LA. Assim, pesquisadores como Widdowson fizeram alguns questionamentos no que concerne à dependência que a LA possuía da Linguística. Segundo o autor, as propostas para a Linguística Aplicada feitas pelo pesquisador inglês apresentaram duas características que foram fundamentais para o percurso posterior da área, quais sejam: uma restrição da LA a contextos de educação e a necessidade da construção de uma autonomia teórica para a área, isto é, uma independência teórica a ser formulada a partir da articulação com conhecimentos não só restritos à Linguística. Para o autor, a relação usuário/contexto é salientada nas propostas de Widdowson, que atentou para a necessária atuação da LA como área mediadora na construção de conhecimentos relevantes para a investigação do processo de ensino de línguas, conhecimentos estes advindos também de áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Educação, entre outras.

É preciso enfatizar que a busca em LA pela interface com outras áreas do conhecimento assumia, entre as décadas de 1970-80, a

---

<sup>5</sup> No Brasil, em 1971, foi um impulso para a área a fundação do primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em LA, na PUC-SP, denominado Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), credenciado pelo Conselho Federal de Educação. (DAMIANOVIC, 2005).

complexidade dos fenômenos que ocorrem no processo de ensino de línguas, porque esses se dão nas ações e são situados e contextualizados; portanto, o diálogo com as outras áreas poderia vir a ser estabelecido de acordo com a relevância dessas para a efetividade de compreensão do ato de aprender e ensinar línguas, conforme nos esclarece Moita Lopes (2009):

A compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade. Aqui o pensamento de Widdowson proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar. No Brasil, há uma série de artigos publicados nos anos 1980-90, quando se pode dizer que a LA brasileira começa a tomar força, que seguem tal caminho [...] (MOITA LOPES, 2009, p. 16).

É nessa década que começamos a perceber que a pesquisa em LA previa aproximação com outros domínios do saber, o que alguns pesquisadores compreendem como a virada nos estudos de Linguística Aplicada, e Moita Lopes (2009) entende como sendo a virada *da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada*, já que a discussão travada nesse momento, até meados da década de 1990, teve a ver, fundamentalmente, com essa possível constituição de uma LA interdisciplinar<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A questão da interdisciplinaridade teve a ver com um movimento filosófico e pedagógico emergente na década de 1970, que questionou o saber fragmentado, propondo um retorno a uma visão da totalidade dos processos de pensar o mundo. No Brasil, temos o trabalho na linha epistemológica de Hilton Japiassu (1976) e em diálogo com esse pensamento, mas no âmbito educacional, a perspectiva de Ivani Fazenda (1993), ambos amparados na filosofia do sujeito. Numa perspectiva histórico-cultural, tem-se Gaudencio Frigoto (1993), entre outros. (KROHLING, 2007). Entende-se, dessa forma, que essa discussão compunha a pauta educacional brasileira quase concomitante ao momento em que os pesquisadores em Linguística Aplicada propunham o *status* da interdisciplinaridade para a área, na década de 1990. Entretanto, como ressalta Moita Lopes (2009), é preciso reconhecer que, nessa época, a questão da

Para Celani (1992), na década de 1980, o campo foi buscar, em outros domínios do saber, respostas para suas questões em *regime de igualdade* e passou a assumir-se, processualmente, como um campo interdisciplinar (embora também exista ainda hoje a produção de conhecimento unidisciplinar na área). Diante disso, os campos que pesquisam temáticas nas quais a linguagem está envolvida podem vir a ser mobilizados nas investigações realizadas. Nesse sentido, como afirma Celani (1998), aquele que milita na área, em algum momento do seu trajeto como pesquisador, precisa adentrar domínios outros que não se restrinjam aos de sua formação inicial. Pode-se dizer que esta é uma das condições que permanece atual no fazer do pesquisador que atua na Linguística Aplicada. Compreendemos, portanto, que o pesquisador em LA adentra em outros campos do conhecimento, como o da Educação, por exemplo, para dar conta do fenômeno de ensinar e aprender línguas.

É preciso pontuar, como chama atenção Moita Lopes (2009), que na década de 1990 (e até nos dias de hoje), muito do que se entendeu por LA, em grande parte do mundo, teve a ver com o ensino e aprendizagem de inglês, embora no Brasil, bem como em outros países, a pesquisa na área não tenha se restringido à língua inglesa. O autor coloca que alguns pesquisadores têm criticado em seus trabalhos, o papel colonizador que determinadas teorizações acerca do ensino de inglês podem desempenhar em comunidades locais, tendo em vista a importância e a predominância social da língua inglesa, antigamente em virtude da Guerra Fria e hoje em dia por causa da globalização<sup>7</sup>. Essa questão tem a ver, por um lado, com o sistema de produção de conhecimento que faz parte da produção cultural e científica sob a égide do capitalismo em nossa sociedade e, por outro, como pontua Celani (2005), com a necessária assunção da ética como fio condutor do pesquisador, tema que desenvolveremos mais adiante, na metodologia de pesquisa deste trabalho.

---

interdisciplinaridade foi muito mais defendida pelo linguista aplicado do que de fato executada.

<sup>7</sup> Acerca disso, Moita Lopes (2009, p. 17) pontua: “Teorizações sobre práticas de ensinar e aprender Inglês e de influenciar políticas públicas locais colonizaram e continuam a colonizar o mundo como um novo evangelho, por assim dizer, principalmente devido aos interesses mercantilistas que subjazem em tal língua. Não se pode deixar de reconhecer a função colonialista da LA, como tem sido feito também em relação a seu papel na própria definição do que conta como línguas na África”.

No desenrolar da década de 1980, a interdisciplinaridade realizada por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento ganhou força em LA e possibilitou uma abertura para temas que não faziam parte da agenda de pesquisa nesse campo. Moita Lopes (2009) considera que, no decorrer de tal década, outros contextos começaram a ser evidenciados nos trabalhos da área, além dos tradicionais referentes ao ensino e aprendizagem de inglês e à tradução. Para o autor, esse momento se constituiu como *uma segunda virada nos estudos de Linguística Aplicada*, porque o campo passou a investigar o uso da linguagem em diversos contextos institucionais, além do educacional. No Brasil, ainda segundo o autor, essas pesquisas ganharam maior visibilidade ao longo da década de 1990, e temas relacionados ao impacto da escrita na sociedade, por exemplo, passaram a compor os fenômenos investigados.

Nesse período, as teorias socioculturais ou sócio-históricas de Vigotski e Bakhtin passaram a reverberar significativamente em áreas que focalizam a linguagem, porque tais teorias ressaltam a necessidade da vinculação da língua a seu contexto de produção ou ainda pelo fato de que essas teorias enfatizam a “relevância de [se] entender a linguagem como instrumento de construção de conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Os conhecimentos acerca da língua em uso foram recuperados em muitas áreas de investigação a partir dos anos 1990. Na referida década, a LA começou a se constituir como uma área autônoma, pois a discussão passou a ser rearticulada não mais em função de descolar-se da Linguística, mas, sobretudo, em virtude das pesquisas na área passarem a direcionar o olhar para a construção de conhecimento nos lugares em que a linguagem possui papel central, principalmente, a fim de construir inteligibilidades acerca desses lugares e dos participantes ali presentes (MOITA LOPES, 2006a).

Esse fenômeno é relatado por Rojo (2008), pois a autora coloca que um dos contextos de pesquisa mais frequente da LA no Brasil, o contexto da educação, tem sido investigado a fim de construir conhecimento para a resolução dos problemas ali encontrados. Segundo a autora, as investigações nesse contexto têm encontrado problemas ligados à educação linguística dos estudantes brasileiros, tanto em língua materna quanto em línguas estrangeiras, problemas que envolvem alfabetização, letramento, práticas escolares de leitura e de escrita, tanto em sala de aula quanto fora dela, problemas na capacitação para a produção de textos, no impacto das línguas estrangeiras em âmbito escolar e social, no manejo das novas tecnologias de comunicação e

informação (no uso, acesso e domínio dessas tecnologias). Esses problemas se constituíram e vêm se constituindo, ao longo dos anos, como “objeto de investigação e de apreciação da LA no Brasil, a partir de ponto de vista próprio” (ROJO, 2008, p. 75).

Já no final da década de 1990, alguns autores do campo colocam em discussão a questão da transdisciplinaridade para a área. Celani (1998, p. 131) pontua que, se em uma postura interdisciplinar várias disciplinas colaboram “no estudo de um objeto, de um campo, de um objetivo em situação de *integração*”<sup>8</sup>, na transdisciplinaridade é envolvida mais do que a *justaposição de ramos do saber*, pois “a mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial para a transdisciplinaridade”. Para a autora, a busca de diálogo com pesquisadores de diferentes áreas, por meio de grupos multidisciplinares, possibilita que novos espaços de conhecimento sejam gerados, “passando-se assim, da interação das disciplinas à interação dos conceitos e, daí, à interação das metodologias.” (CELANI, 1998, p. 132-133). Se em uma perspectiva interdisciplinar duas ou mais áreas do conhecimento são mobilizadas para provocar uma interação dialógica entre elas, o que supõe uma relação de “reciprocidade e mutualidade” para facilitar “o intercâmbio de conhecimentos e saberes” (KROHLING, 2007, p. 202), na transdisciplinaridade ocorre o reconhecimento de que o saber e os aspectos envolvidos em sua constituição possuem uma interdependência constitutiva (KROHLING, 2007). Essa condição, como pontua Rojo (2008), relaciona-se com mudanças no processo de fazer ciência à medida que as áreas se complexificam e compreendem que, para a construção de sentido acerca do objeto, faz-se necessária a interdependência entre os conhecimentos científicos<sup>9</sup>.

Moita Lopes (2009) considera que a Linguística Aplicada, no final do século XX, foi caminhando em direção às Ciências Sociais, desde o momento em que assumiu a linguagem como constitutiva dos sujeitos e dos espaços nos quais eles se movem. Para o autor, “O que se

---

<sup>8</sup> Nas citações, no decorrer de todo este trabalho, os destaques em negrito são de nossa responsabilidade e os destaques em itálico são dos autores consultados. Se, em algum momento de nosso texto, o autor consultado utilizar o negrito como ferramenta de destaque, apontaremos ao final da citação.

<sup>9</sup> Sobre a transdisciplinaridade em LA no Brasil, um enfoque inicial pode ser visto em Celani (1998), pois a autora fez uma busca em sete programas de pós-graduação em LA ou em Estudos da Linguagem, com o objetivo de levantar as linhas de pesquisa contempladas nestes programas, as áreas e subáreas com as quais os programas dialogam, bem como as bases metodológicas privilegiadas.

torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial [também] em outras áreas do conhecimento” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Há, nessa concepção, a assunção da práxis como articuladora da proposição teórica, condição que, para o autor, só pôde ocorrer por causa do diálogo estabelecido com diferentes áreas de conhecimento nas décadas de 1980-90, como vimos.

Outra condição da LA enfatizada por Moita Lopes (2009), a partir da última década, diz respeito às mudanças sociais, históricas, culturais e tecnológicas sucedidas e que impuseram diferentes problemáticas às Ciências Sociais e às Ciências Humanas. Uma dessas problemáticas, discorre o autor, tem a ver com o foco na historicidade do sujeito, pois as ciências sociais e humanas precisam rever as concepções de sujeito que o condicionam como homogêneo e a-histórico, problematizando-o como se não houvesse história e sociedade para ele. O autor compreende as visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer* como fundamentais, porque reteorizam o sujeito social. Essas perspectivas também possuem a característica de repensar a ciência e os modos de produzir conhecimento, tendo em vista o papel crucial da linguagem atualmente, “devido à hiperssemiotização que experimentamos” (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Para o autor, outras formas de conhecimento e outros modos de fazer pesquisa podem responder às práticas sociais que vivenciamos na contemporaneidade. Nesse sentido, Moita Lopes (2009) reivindica uma LA que ultrapasse os limites das disciplinas, transformando-se continuamente, uma Linguística Aplicada indisciplinar. Tal perspectiva dialoga com os trabalhos que caminham em uma linha pós-colonial, pós-estruturalista, pós-modernista (MOITA LOPES, 2009), para dizer dos trabalhos que recorrentemente são mobilizados pelos linguistas aplicados e assumem esta proposição.

Já Rojo (2006), após realizar um breve histórico da LA, aponta que há um consenso e um dissenso entre os linguistas aplicados que atuam na área. Para a autora, o consenso tem a ver com a assunção de que o objeto da Linguística Aplicada se tornou mais complexo à medida que outras áreas do conhecimento foram focalizadas nas investigações empreendidas. Esse movimento oportunizou “mudanças nas crenças e, conseqüentemente, no fazer dos linguistas aplicados brasileiros” (ROJO, 2006, p. 255) e implicou transformações nos objetos escolhidos para as pesquisas e também nos métodos e nas escolhas teóricas (interdisciplinares) propostas. Nesse sentido, a problemática do sujeito e sua historicidade, já citada com Moita Lopes (2009), passou a se

desenvolver, segundo a apreciação da autora, no momento em que os pesquisadores focalizaram, nas investigações, os fundamentos discursivos e sócio-históricos. Assim, de acordo com Rojo (2006):

Das pesquisas iniciais sobre o texto e seu processamento – principalmente em leitura, mas também em produção – onde se apresentava um sujeito atemporal e a-histórico – sujeito cognitivo/organismo mental –, capaz (inata ou maturacionalmente) de atualizações, estratégias e procedimentos; passa-se então a um foco discursivo (nas diversas acepções que a palavra discurso encerra) processual e genético, onde, embora o sujeito cognitivo atemporal não tenha saído completamente de cena, sobretudo nas abordagens mais ecléticas, pode emergir o sujeito psicológico, historicizado e, mesmo, o sujeito sócio-histórico. Nesse processo, novos *objetos de pesquisa* passam ao campo de abrangência da LA e, logo, novas relações com novas disciplinas e teorias emergem. (ROJO, 2006, p. 255-256).

Em busca dessas novas relações e teorias – somadas às mudanças históricas vivenciadas no início do século XXI, principalmente em relação à difusão das novas tecnologias da informação – muitos autores têm evidenciado que a discussão em Linguística Aplicada se deslocou “para as especificidades do(s) objeto(s) da área e para seu caráter *transdisciplinar*”. No cerne dessas discussões, o consenso na área, de acordo com Rojo (2008, p. 257), reside sobre “o que é fazer LA”. Assim, a autora evidencia, a partir de trabalhos realizados em Linguística Aplicada durante a década de 1990, que:

Há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar). (ROJO, 2006, p. 258).

A atenção dedicada aos problemas socialmente relevantes em que a linguagem possui papel central, como visto nesta seção com Moita Lopes (2006a) e agora com Rojo, tornou-se preocupação em comum de muitos dos linguistas aplicados atualmente. Já o dissenso na área se trata, conforme Rojo, de *como* fazer Linguística Aplicada. Isso porque



duas vertentes de discussão têm se sobressaído nesse debate: “as tentativas de definição da transdisciplinaridade e os apelos ao pós-moderno” (ROJO, 2006, p. 259). A autora contribui com a primeira vertente, na tentativa de sustentar/redefinir a transdisciplinaridade como “a *leveza de pensamento* necessária para compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas” (ROJO, 2006, p. 259).

Essas realidades complexas, mencionadas por Rojo (2006), relacionam-se com o que a autora denomina de *privação sofrida*, isto é, os problemas convocados pela linguagem em uso e vivenciados por participantes das interações sociais cotidianamente<sup>10</sup>. Rojo (2006) considera as contribuições do Círculo de Bakhtin e de Vigotski sobre a *psicologia do corpo social*, pois ambos admitem:

[...] a necessidade de um tipo social de psicologia para dar conta da dinâmica humana de perpetuação/mudanças das estruturas sociais. Ou ainda, dito de outro modo, para dar conta da *apropriação*, por parte do indivíduo humano, das *práticas sociais (die Praxis)* em circulação na situação social mais ampla. (ROJO, 2006, p. 262).

Dessa problemática, também emerge o entendimento da materialidade que a interação social assume, por meio do *signo ideológico* e da *palavra ideológica*. De acordo com a autora, atualmente, estão em construção enfoques, na interação social, que objetivam compreender a relação entre o social e o individual e, nesse processo, diferentes perspectivas se mostram. No âmbito dessa relação, Rojo (2006) entende que:

Investigar esse ponto de interseção entre o individual e o social é refletir sobre *como* as formas de ação e interação social humanas (atividades de linguagem ou discurso) são capazes de multiplicar e reproduzir temas e formas discursivas que refratam e refletem formas possíveis em situações sócio-históricas dadas; em momentos socio-políticos-ideológicos determinados. (ROJO, 2006, p. 265).

---

<sup>10</sup> As expressões “leveza de pensamento” e “privação sofrida” são expressões retextualizadas pela autora a partir do texto de Ítalo Calvino, utilizado como epígrafe no texto de Rojo (2006).

Nessa linha de pensamento, a autora retoma uma de suas pesquisas a fim de demonstrar como ela entende a pesquisa sócio-histórica com enfoque transdisciplinar. Em síntese, Rojo focalizou a construção da ação e da linguagem por crianças de diferentes inserções socioculturais e buscou fazer inferências a respeito dos construtos e dos efeitos macrossociais por eles determinados e deles determinantes. Escreve a autora:

Eram questões centrais que norteavam o trabalho: que diferença pode haver entre crianças, de inserção sociocultural diferenciada, que participam diferentemente de padrões interacionais ou jogos de linguagem diversos? Como interpretar essas diferenças do ponto de vista da construção da linguagem, da ação e do sujeito? Qual o impacto social de desenvolvimentos humanos tão diferenciados? (ROJO, 2006, p. 263).

Para compreender/responder essas questões, é preciso elaborar instrumentos de análises adequados a esse objeto, instrumentos que articulem o macrossocial e o micropsicológico (ROJO, 2006). Essa articulação, segundo a autora, permite ao pesquisador vivenciar uma dinâmica de pesquisa que ocorre no processo de “reconstrução, de rearticulação, de ressignificação dos conceitos e interpretações” (ROJO, 2006, p. 264). A dinâmica proposta imputa ao pesquisador partir do objeto de estudo em seu contexto situacional, com sua materialidade histórica, o que demanda efetividade de interpretação, convocando não só os conceitos necessários para a abordagem de pesquisa, conceitos mobilizados a partir de diferentes áreas, como também revisão e rearticulação da própria pesquisa em virtude das necessidades que possam vir a surgir no decorrer do processo de investigação.

Em resumo, teorias, categorias e unidades que, sem ser vazias ou generalizantes, deem conta do **todo**, tomado pela ponta da meada de seu modo mais complexo e historicamente avançado de ser, para, depois, se necessário, regredir a seus primórdios, a seus primitivos. Mas nunca a seus “elementos”. Nunca perdendo sua unidade material e histórica de constituição. (ROJO, 2006, p. 264, grifo da autora).

Na apreciação de Rojo (2006), é por meio dessa perspectiva que a LA pode esboçar resposta própria para os problemas que pretende compreender/solucionar. Assim, para a autora, transdisciplinaridade implica rearticulação, reconstrução, ressignificação de conceitos e interpretações a fim de uma possível efetividade de compreensão, interpretação e intervenção nas realidades sociais: “A densidade, relevância, e, muitas vezes, a urgência dos problemas postos à LA (o peso da *privação sofrida*) exigem uma *leveza de pensamento* capaz de articular, de maneira dialógica e eficaz, os saberes de referência necessários a sua interpretação e resolução” (ROJO, 2006, p. 259).

Aqui, cabe retomar as palavras de Bakhtin (2011c[1959/1961],) em seu texto *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*. No referido trabalho, o autor ressalta a condição do texto como dado primário (escrito ou oral) para as ciências humanas, pois “Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a museologia, a teoria, e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)” (BAKHTIN, 2011c, p. 307). Ao operar com textos, o trabalho da ciência tece suas linhas em relação intrínseca com os pensamentos dos outros, com os sentidos constituídos pelos outros, que são “realizados e dados ao pesquisador apenas sobre forma de *texto*” (BAKHTIN, 2011c, p. 308). Desse modo, para Bakhtin (2011c), toda a pesquisa nas Ciências Humanas parte do texto para então construir sentidos sobre o texto. Sendo assim,

Por toda a parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo. Nós não perguntamos a natureza e ela nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado. (BAKHTIN, 2011c, p. 319).

Essa é a condição da qual nos fala Rojo (2006) quando enfatiza em seu artigo os termos cunhados por Ítalo Calvino, *privação sofrida* e a *leveza de pensamento*, pois o trabalho com a linguagem imputa ao pesquisador considerar o ser humano como o objeto real das Ciências Humanas e a linguagem como expressão possível de sua singularidade, que reflete e refrata as condições socioculturais estabelecidas.

Em síntese, nesta seção, vimos que faz cerca de setenta anos que a Linguística Aplicada existe e desde sua origem focalizou o ensino de línguas, mais especificamente o ensino de inglês. O percurso interdisciplinar que a área foi assumindo processualmente abriu o campo para discussões em outros lugares, diferentes da sala de aula, institucionais ou não. Vimos que suas bases teórico-epistemológicas têm sido articuladas em uma postura interdisciplinar/transdisciplinar ou, ainda, indisciplinar, valorizando uma perspectiva sócio-histórica de produção de conhecimento, apesar de haver outras posturas. Diante disso, nossa pesquisa se insere numa perspectiva inter/transdisciplinar e sócio-histórica. Do mesmo modo, essa historicização da LA objetiva situar nossa pesquisa sobre os estudos da linguagem na formação dos professores dos anos iniciais como um tema de pesquisa da LA, e que se intersecciona com outros campos do conhecimento, como a Educação.

A seguir trataremos os conceitos do Círculo de Bakhtin que selecionamos para a pesquisa em questão, por se constituírem como fundantes às abordagens que compreendem a língua nas mais diversas esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2011a[1952]).

## 1.2 DIÁLOGOS ACERCA DOS CONCEITOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Falar sobre as teorias enunciadas pelo Círculo de Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), composto, principalmente, por Valentin N. Volochínov (1895/96-1930) e Pavel N. Medvédiev (1891-193?), torna-se um desafio porque envolve uma aproximação entre a ciência e a vida. Eles atuaram em diversas áreas das Ciências Humanas, com foco, sobretudo, na compreensão da linguagem como discurso produzido por sujeitos no processo de interação social. Seus estudos influenciaram campos da cultura e da arte, como a literatura e a estética.

O contexto social e histórico da União Soviética (URSS) pós-revolução de 1917, que viu a queda do regime monárquico e o começo de um governo do proletariado, colocou em foco as relações entre os sujeitos falantes, no âmbito da sociedade e da história. Conforme Sobral (2009), nesse momento de transformações sociais e históricas pelas quais vinha passando a URSS, a interação face a face começou a ser problematizada. Nesse sentido, segundo o autor, no campo cultural soviético, evidenciou-se a necessidade de repensar o modo de operar com a ciência de acordo com um interesse do Estado de “dotar o povo de capacidade de expressão clara das ideias”, tanto na fala como na escrita (SOBRAL, 2009, p. 22). Ainda de acordo com Sobral (2009),

nesse contexto, os intelectuais russos refletiram sobre a questão do *diálogo* como objeto de estudo científico, em uma conjuntura onde se fazia predominante a linguística de caráter histórico-comparativo<sup>11</sup> e o texto escrito (sobretudo, dos gêneros literários) era compreendido como documento de uma época ou de um país.

Estas condições influenciaram significativamente a obra teórica do Círculo de Bakhtin, o que corrobora, de acordo com N. C. Rodrigues (2009), também para o entendimento, hoje em dia, das questões referentes à autoria<sup>12</sup> (nem todas as obras são assinadas por Bakhtin, ou nem todas as obras assinadas por Bakhtin seriam de sua autoria, mas do Círculo), à cronologia (a publicização das obras não segue a cronologia de sua escritura) e à ilegitimidade de alguns manuscritos do Círculo (devido às condições precárias para a escritura e a conservação dos manuscritos).

---

<sup>11</sup> A linguística histórico-comparativa surgiu em meados do século XVI quando William Jones, ao observar a semelhança entre o sânscrito, o grego e o latim, concluiu sobre a origem em comum que estas línguas manifestavam. Uma percepção que desencadeou os estudos linguísticos comparativos e históricos. Mais tarde, ao compreender que as línguas mudam ao longo do tempo, Jacob Grim identificou, em 1822, que existia uma sistematicidade regular de mudanças nas línguas a partir de processos históricos. Daí em diante a pesquisa comparativa se ampliou e outras áreas foram sendo criadas, como, por exemplo, a área da filologia românica. (FARACO, 2002).

<sup>12</sup> Há uma problemática sobre a autoria nas obras do Círculo de Bakhtin, bastante evidenciada pela quantidade de pesquisas que têm se ocupado em atribuir determinadas obras a determinados autores do Círculo. A confusão acerca da autoria ocorre porque não há consenso na comunidade científica acerca de determinadas obras e suas assinaturas. Por algum tempo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, por exemplo, publicado em 1929, alguns defendiam a autoria de Bakhtin, outros de Volochínov. Entretanto, pesquisas mais recentes, de acordo com Faraco [comunicação oral], tem atribuído essa obra a Volochínov. Essa polêmica em torno da autoria na obra do Círculo sucede, como afirma Sobral (2009), porque os nomes de “Bakhtin” e do “Círculo de Bakhtin” são ligados a muitos conceitos que estão em voga hoje, como: gêneros, dialogismo, enunciado concreto, polifonia, etc, um dos fatores que tem tornado a questão da autoria das obras do Círculo problemática. É preciso salientar, entretanto, que a rede conceitual do Círculo de Bakhtin possui um “dado núcleo de sentido parcialmente estabilizado (ainda que sempre em deslocamento, inclusive nas obras de um mesmo autor do Círculo) que nos permite empregá-lo na teoria e na prática” (SOBRAL, 2009, p. 9). Em nosso trabalho, atentando para a colocação de Faraco, ao mencionarmos a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, referenciamos Volochínov (2009).

Buscamos demonstrar na exposição feita até aqui, este *horizonte social* da época em que o Círculo de Bakhtin produziu suas reflexões. Quando Bakhtin escreve, por exemplo, no início da década de 1920, “Qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre consciência e vida, entre pensamento e a realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança” (BAKHTIN, 2010[1920-24], p. 49), o autor ilustra uma realidade que a sociedade daquele momento enfrentava, que pode ser resumida, grosso modo, como uma separação entre o conhecimento teórico, produzido pelos pesquisadores, pela ciência, e a vida singular do ser humano, que se realiza independente do valor que o discurso científico lhe confere.

Dito isto, a fundamentação teórica desta seção foi construída a partir das seguintes obras do Círculo de Bakhtin: *Para uma filosofia do ato responsável* (2010[1920])<sup>13</sup>, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2009[1929]), *Os gêneros do discurso* (2011a[1952]), *Discurso na arte e discurso na vida* (1976[1926]), *O Problema do Texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas* (2011b[1959/1961]), *Apontamentos* (2011d[1970/1971]). As reflexões de autores como Faraco (2001, 2009), Geraldi (1997[1991], 2010) e Sobral (2009) também serão trazidas, eventualmente, tendo em vista seus estudos – e releituras – dos conceitos do Círculo de Bakhtin.

### 1.2.1 Concepção de Linguagem

Expusemos, anteriormente, um breve histórico do contexto social em que as concepções do Círculo foram discursivizadas. É necessário dizer, conforme N. C. Rodrigues (2009) e Sobral (2009), que o contexto favorável à constituição de um objeto científico que considerasse os sujeitos e suas histórias foi se desfazendo no decorrer do regime soviético, o que contribuiu para criar constantes dificuldades à continuidade da obra<sup>14</sup> do Círculo de Bakhtin, principalmente em relação às instâncias oficiais do governo soviético.

Para compor esta seção, inicialmente, nos apoiaremos no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2009[1929]), por entender que as

---

<sup>13</sup> Optamos por manter entre parênteses o ano da edição consultada por nós neste trabalho e entre colchetes o ano da primeira publicação da obra, apenas na primeira vez em que a citarmos. Nas citações seguintes manteremos o ano da edição consultada.

<sup>14</sup> O sentido de obra aqui atribuído se refere à totalidade dos trabalhos do Círculo de Bakhtin.

bases que o sustentam contêm parte das reflexões para o debate sobre a linguagem que aqui pretendemos realizar. A partir da compreensão de que os conceitos bakhtinianos são permeados uns pelos outros, tentaremos focar nosso referencial teórico, considerando nosso objeto de pesquisa, principalmente nas relações constitutivas da linguagem e dos sujeitos no mundo, mas temos consciência de que essa escolha nos obrigará a retomar outros conceitos ao longo de todo nosso texto. Nesse sentido, buscamos contemplar os conceitos de ideologia, signo, palavra, linguagem, discurso, enunciado e gêneros do discurso. O dialogismo emerge na relação consubstanciada por tais conceitos.

Logo no início do livro, Volochínov (2009) esboça uma breve crítica ao positivismo psicologista e à filosofia idealista. Seu objetivo consiste em construir reflexões teórico-metodológicas<sup>15</sup> acerca da problemática que envolve o conceito de linguagem para uma abordagem dos problemas concretos da Linguística.

Para o autor, a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura não atingem tal proposta porque “situam a ideologia na consciência”, o que implica caracterizá-la como fenômeno interior, independente da relação que ela desempenha com o material exterior, ou seja, com a vida social:

A criação ideológica – ato material e social – é introduzida à força no quadro da consciência individual. Esta, por sua vez, é privada de qualquer suporte na realidade. Torna-se tudo ou nada. Para o idealismo ela tornou-se tudo: situada em algum lugar acima da existência e determinando-a. De fato, na teoria idealista, essa soberana do universo é a mera hipótese de um vínculo abstrato entre as formas e as categorias mais gerais da criação ideológica. Para o positivismo psicologista, ao contrário, a consciência se reduz a nada: simples conglomerado de reações psicofisiológicas

---

<sup>15</sup> Nas palavras do autor: “Não se trata de uma análise marxista sistemática e definitiva dos problemas básicos da filosofia a linguagem. Tal análise só poderia resultar de um trabalho coletivo de grande fôlego. De nossa parte, tivemos que nos restringir à simples tarefa de esboçar as orientações de base que uma reflexão aprofundada sobre a linguagem deveria seguir e os procedimentos metodológicos a partir dos quais essa reflexão deve estabelecer-se para abordar os problemas concretos da linguística.” (Volochínov, 2009, p. 25).

fortuitas que, por milagre, resulta numa criação ideológica significante e unificada. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 34).

Volochínov compreende a criação ideológica como *ato material e social* e revê as correntes que a consideram derivada diretamente da natureza, sejam essas abordadas sob uma perspectiva materialista idealista ou por meio de abordagens biológicas. As duas perspectivas de análise possuem diferenças metodológicas, mas ambas postulam a consciência como fenômeno interior e reservam ao *signo* o papel de externalizar a compreensão. O autor discorda dessas posições, porque entende que a compreensão se manifesta a partir de um material semiótico, isto é, por meio de signos ideológicos e, portanto, seu significado é estabelecido (e se move) em decorrência das relações sociais entre diferentes sujeitos, que pertencem a grupos sociais organizados, em tempo e espaço concretos:

O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico [...] que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33-34).

Assim, o signo, para Volochínov (2009), revela a complexidade do problema da consciência e da compreensão nos seres humanos, primeiro, porque ele é resultado de construções ideológicas de um grupo determinado num tempo situado na história e, segundo, porque as pessoas constroem suas compreensões de mundo por meio dos signos que já existem, o que não nega e inclusive sugere a possibilidade de novos signos se constituírem no processo da comunicação verbal. Desse modo, de acordo com o autor, o signo é ideológico porque só pode existir numa realidade material e concreta. Os signos refletem e refratam essa realidade e, nesse processo, a consciência dos sujeitos é constituída por signos, valorados socialmente. Conforme o autor, “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Assim, não é possível definir signo



independente de ideologia, bem como entender a ideologia fora da linguagem. Signo e ideologia se complementam mutuamente:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. [...]

[...] o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31 - 35).

O autor utiliza diferentes exemplos para abordar os conceitos de signo e de ideologia. Um desses é representado pela alusão à foice e ao martelo, instrumentos de produção humana que adquiriram, a partir de um contexto social e historicamente demarcado, um sentido simbólico relacionado ao marxismo e à revolução na URSS. Mas é preciso dizer que existem diferenças fundamentais no domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, “pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 33). E, ainda, cada campo tem uma função específica no conjunto da vida social. Assim, Volochínov expõe de forma recorrente o fato de o valor do signo estar relacionado às diversas esferas de produção da sociedade: “Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37).

Entretanto, por destacar a linguagem verbal como signo ideológico por excelência, o autor explica que a palavra tem uma condição diferente dos outros signos e descreve, pontualmente, as propriedades que a tornam diferente.

A primeira propriedade da palavra é *sua pureza semiótica*, pois “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36). Ao se contrapor à ideia de que a ideologia situa-se, exclusivamente, na consciência individual, como vimos, o autor estabelece uma ligação entre os fenômenos ideológicos e

as condições e formas de comunicação social. Apesar de todos os signos estarem ligados às condições e às formas de comunicação social, é na linguagem verbal que o aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social aparecem de maneira mais clara. Nesse sentido, conforme o autor, “É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação ideológica.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36-37).

Volochínov salienta, mais adiante no texto, a segunda propriedade da palavra, a *sua ubiquidade social*<sup>16</sup>, ou seja, sua condição de onipresença nas diversas esferas da atividade humana. Conforme o autor,

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42).

Essa relação de mobilidade da palavra nos mais diversos domínios, sejam eles cotidiano, científico, político, religioso, etc., confere à palavra uma propriedade de *neutralidade ideológica*, outra propriedade da linguagem verbal. Conforme o autor, “A palavra [...] é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36-37).

Além disso, em se tratando do domínio cotidiano, Volochínov (2009) explica que ocorre um fenômeno fundamental para o entendimento da palavra como signo ideológico. Esse fenômeno diz respeito à particularidade da *comunicação na vida cotidiana*, já que, por um lado, esse tipo de comunicação vincula-se aos processos de produção e, por outro, relaciona-se com as esferas das diversas

---

<sup>16</sup> É comum no cotidiano acadêmico, por exemplo, usarmos uma palavra considerando seu significado conceitual e, ao sairmos da academia, nos depararmos com a mesma palavra sendo utilizada com sentidos outros nos lugares diversos nos quais circulamos. Essa mobilidade (ubiquidade social) da palavra é bastante enfatizada na obra do Círculo, porque a língua é compreendida como fruto do trabalho com a linguagem, realizado pela interação entre sujeitos socio-históricos.

ideologias especializadas e formalizadas. Nesse sentido, segundo o autor, a palavra *é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana*<sup>17</sup>. Tal condição se constitui como a quarta propriedade da palavra.

A outra propriedade da palavra refere-se à questão da palavra como discurso interior. Volochínov (2009) coloca que a consciência não viria a se desenvolver “se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 37). A palavra se constitui como esse material. E, ainda, sustenta que “Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38), no qual a linguagem verbal apresenta papel fundamental.

A última propriedade da palavra mencionada pelo autor se constitui no ato de compreensão. De acordo com Volochínov (2009, p. 38), ao compreendermos um signo cultural, por exemplo, o sentido não se isola em nossa consciência, mas a constitui de tal modo que “*torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída*”. Portanto, a consciência revela esse signo verbalmente.

Desse modo, [...] ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 38).

Dessa maneira, em síntese, a palavra se constitui por: *sua pureza semiótica, sua ubiquidade, sua neutralidade ideológica, sua implicação*

---

<sup>17</sup> No sexto capítulo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulado “A interação verbal”, Volochínov (2009) apresenta uma abordagem detalhada sobre “a ideologia do cotidiano”, termo cunhado pelo autor para designar tal fenômeno da comunicação na vida cotidiana. O autor explica que “A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência”. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 123).

na vida cotidiana, sua possibilidade de interiorização e, por fim, sua presença obrigatória como fenômeno acompanhante, em todo o ato consciente. Para Volochínov (2009, p. 39), todas essas propriedades têm relação consequente com o estudo das ideologias.

Com a discussão feita até aqui, podemos compreender que signo, palavra (entendida como linguagem verbal) e ideologia são conceitos que se inter-relacionam na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. A palavra está presente em toda a comunicação da vida cotidiana, ela é parte da realidade vivida, das interações estabelecidas pelos sujeitos sociais em campos diversos de suas atividades. E cada campo da atividade humana produz signos específicos a seus domínios discursivos e em relação fundamental com a ideologia<sup>18</sup>.

Como vimos, o problema que Volochínov aponta está relacionado às consequências da ideologia quando situada, exclusivamente, no interior da consciência. A partir do exposto, já podemos compreender que, para o autor, os signos são produtos das relações de comunicação semiótica entre participantes de estruturas sociais organizadas, portanto também detêm propriedades resultantes de relações com materiais externos, de ordem sociológica. Por esse viés, ao focalizarmos o fenômeno da comunicação semiótica é possível evidenciar que a consciência adquire forma e existência por meio dos signos criados a partir de um grupo social organizado no curso da história. De acordo com o autor:

Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 36).

Portanto, é no processo da interação semiótica (sons, gestos, palavras, imagens, etc.) entre duas consciências que ela – a consciência

---

<sup>18</sup> Como é possível perceber, o conceito de ideologia não é entendido por Volochínov (2009) como “velamento da realidade”, significado atribuído ao conceito pela teoria marxista. Podemos compreender o significado de ideologia no sentido adotado pelo Círculo de Bakhtin como “conjunto de valores e de ideias que se constitui através da interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta.” (GEGe, 2009, p. 60).

– é constituída. É preciso asseverar, entretanto, que essa constituição da consciência do sujeito não apenas *reflete* a lógica da comunicação ideológica como também a *refrata*. Nas palavras do autor:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 47).

A afirmação anterior observa que em uma sociedade as disputas de valores e de ideias se fazem presentes a partir de uma mesma língua<sup>19</sup> e esta, entendida como a materialização da linguagem verbal, carrega consigo valores ideológicos. A classe dominante, que, em sua maioria, detém os meios de produção material e simbólico, interfere de modo determinante na vida das classes dominadas, mas essas últimas, enquanto expressão popular, produzem e partilham suas realidades, focalizando interesses e concepções de mundo que podem confrontar os valores da classe no poder<sup>20</sup>. O que garante à classe dominante o seu poder sobre as outras classes é ter as condições (materiais e simbólicas) necessárias para produzir e disseminar suas ideias e valores perante a

---

<sup>19</sup> Quando o autor se refere a “uma mesma língua” entendemos como a língua oficial de um país. Entretanto, é necessário atentarmos para realidades em que várias línguas se manifestam em um mesmo país, como, por exemplo, as línguas indígenas, que ainda existem/resistem na extensão do território brasileiro, e as dificuldades decorrentes do confronto de ideias e valores expressos nessas línguas para com a língua oficial.

<sup>20</sup> Um exemplo disso, atualmente, é a produção de mídia independente que tem, principalmente por meio da internet, contestado a informação veiculada em grande escala por algumas emissoras de mídia aberta. Sobre esse fenômeno, Geraldí (2010, p. 198) afirma que as novas tecnologias da informação, sobretudo a internet, “estão permitindo um acesso a possibilidades de dizer, de fazer circular sentidos. Abre-se o exercício da *liberdade de expressão* para uma grande parcela de vozes silenciadas”.

diversidade de outras culturas existentes numa sociedade. Para Volochínov (2009, p. 48): “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente”. Sobre essa questão, focalizando o sistema educacional, Mészáros (2006[1981]) explica que

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação. Apontar apenas os mecanismos de produção e troca para explicar o funcionamento real da sociedade capitalista seria bastante inadequado. As sociedades existem por intermédio dos **atos dos indivíduos particulares** que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem-sucedida de tais indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades dos sistemas de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a “educação formal” não é mais do que um pequeno segmento dele. [...] Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. (MÉSZAROS, 2006, p. 263).

A afirmação anterior traz uma questão pontual colocada pelo autor que pode auxiliar na problemática da consciência que Volochínov destaca. Para tanto, recorreremos ao trabalho *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920]), em que, grosso modo, o autor discorre sobre o conjunto global de atos (ato-atividade) e o ato singular do sujeito no mundo (ato-evento). Conforme explica Sobral (2009, p. 24):

A filosofia do ato ético [...] de Bakhtin é em termos gerais uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico e, **portanto, sujeito a mudanças, não apenas em termos de seu aspecto material, mas das maneiras de os seres humanos o conceberem simbolicamente, isto é, de o**

**representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas.**

Essa maneira de os seres humanos conceberem o mundo simbolicamente ocorre no processo de interação entre duas ou mais consciências, o que implica uma ação-resposta. Esta ação-resposta acontece mediante circunstâncias específicas, numa dada realidade social e histórica, em que os sujeitos agem. A filosofia do ato de Bakhtin (2010) coloca em foco o ato como conceito, sendo este o aspecto geral do agir humano, e enfatiza a singularidade do ato único, irrepetível, portanto, insubstituível, do sujeito no mundo. Assim, “O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha como um Jano<sup>21</sup> bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive.” (BAKHTIN, 2010, p. 43).

A alusão ao Jano aparece também em Volochínov (2009) quando o autor faz referência à realidade dialógica das relações que se dão na sociedade por meio do signo ideológico vivo, o que sugere o papel ativo do sujeito ao se defrontar com as contradições da vida, advindas de um passado histórico, no vislumbre de um futuro possível. Seria, nesse caso, o que Mézaros (2006) denomina de *atos dos indivíduos particulares* com fins específicos à própria condição de vida desses indivíduos no mundo. Isso sugere uma ênfase no aspecto relacional entre as condições

---

<sup>21</sup> Jano: deus romano composto de duas faces em alusão a tempos de transição e à relação entre passado e futuro. A alusão ao Jano, remeteu-nos também à relação que acontece na comunicação na vida cotidiana, na ideologia do cotidiano, já mencionado neste trabalho, quando discutimos as propriedades da palavra. Isso porque, ao mesmo tempo em que a palavra reflete uma estrutura social mais ampla, ela é o meio pelo qual os sujeitos sociais singulares constroem sentidos em suas práticas cotidianas, sentidos que podem ser de resistência, de inserção, de comodidade, etc., às estruturas condicionantes. Conforme o autor, “todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 48). E ainda, “A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 42).

sociais e históricas de um tempo determinado e no momento efetivo em que acontecem as interações entre estes sujeitos. Desse modo, segundo Volochínov (2009):

[...] as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a **interação** acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no signo. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 45).

Para pensar o conceito de *interação verbal*, que é central na abordagem bakhtiniana, porque toca na realidade social da consciência, precisamos falar brevemente sobre as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico em que Volochínov (2009) se ampara para expor suas críticas e considerações teóricas, isto é, buscamos entender a que *já-ditos* sobre a linguagem de sua época o autor responde.

Volochínov (2009) inicia a discussão esboçando algumas questões sobre o objeto da filosofia da linguagem. O autor questiona: “Onde podemos encontrar tal objeto? Qual a sua natureza concreta? Que metodologia adotar para estudá-lo” e, por fim, “Que é a linguagem?” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 71). Na época do Círculo de Bakhtin, as duas grandes orientações que buscaram essas respostas e em que Volochínov (2009) se detém são denominadas por ele de “subjetivismo idealista” e “objetivismo abstrato”.

Segundo o autor, a primeira tendência encontra em Humboldt um dos seus maiores representantes, mas é na perspectiva de Vossler que Volochínov concentrou sua reflexão naquele momento. Conforme o autor, o subjetivismo idealista tem interesse pelo ato da fala individualizado, tomando-o como fundamento da língua. A concepção de língua nessa perspectiva vê a língua como “uma evolução ininterrupta, uma criação contínua [...]” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 74). O subjetivismo idealista, de acordo com o autor, recusa o positivismo linguístico restrito às formas das línguas e ao ato psicofisiológico que as envolve e propõe uma concepção estética da língua. Essa perspectiva, ao



focalizar a língua em sua evolução, delega importância à realização estilística da língua e à modificação de suas formas ao longo do tempo, numa dada enunciação<sup>22</sup>.

Desse modo, no subjetivismo idealista, acentua-se a relação da língua com o estilo individual, o que situa esse pensamento entre a linguística e a estilística. Nesse sentido, conforme explica Volochínov (2009), existe uma valorização do fenômeno artístico da criação individual e histórica, mas não há interesse em observá-lo na sua relação com o mundo exterior, isto é, em seu caráter de fenômeno sociológico. Ainda assim, o olhar estilístico que os vosslerianos sugerem ao se debruçarem sobre a língua indica a sua evolução histórica, o que revela que essa perspectiva valoriza o sentido histórico concreto, antes de a língua ser absorvida pela gramática<sup>23</sup>. Essa abordagem parte da enunciação monológica<sup>24</sup> para refletir sobre a língua, conferindo a esta o valor da expressão do mundo individual do falante: “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011a[1952], p. 270). Para Volochínov (2009, p. 115), o peso depositado no mundo individual do falante desconsidera a relação com os outros participantes do contexto discursivo, por isso, caberia ao subjetivismo individualista admitir a expressão não apenas como conteúdo puramente interior e individual, mas na sua relação com a *objetivação exterior*.

A segunda orientação do pensamento filosófico-linguístico encontra em Ferdinand Saussure sua mais determinante representação e predomina em vários campos da atividade linguística, ainda hoje, com reformulações e revisões teóricas. Essa perspectiva focaliza o caráter sistêmico da língua, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais

<sup>22</sup> O foco dado ao ato individual de fala no subjetivismo idealista é observado por Volochínov (2009, p. 74), assim o autor explica que, “O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística - sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua - são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem”.

<sup>23</sup> Acerca disso, pontua Volochínov (2009, p. 78): “Todo o fato gramatical foi, a princípio, fato estilístico. É a isto que se liga a ideia vossleriana da *primazia do estilístico sobre o gramatical*”.

<sup>24</sup> Sobral (2009, p. 74) explica a diferença etimológica entre os termos *monológico* e *dialógico*. O primeiro indica, a partir do prefixo “mono”, apenas um, enquanto o segundo, com o prefixo “dia” refere-se a mais de um. Assim, *monológico* pode ser entendido como “fala única”, “discurso único”, enquanto *dialógico* indica “fala múltipla”, “discurso múltiplo”.

e lexicais de uma língua. Assim, de acordo com Volochínov (2009, p. 79), para o objetivismo abstrato “Cada enunciação, cada ato de enunciação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores”.

Para conseguir observar os elementos da língua que se repetem numa determinada comunidade linguística, foi necessário a Saussure delimitar seu objeto de estudo e, para tanto, o linguista realizou uma tríplice distinção, que consiste em dividir a *linguagem humana* em *la langue* (a língua) e *la parole* (a fala). Para Saussure, a linguagem<sup>25</sup> não pode ser isolada dos fenômenos que a compõem, isto é, torna-se impossível isolá-la dos diversos domínios dos quais faz parte (físico, fisiológico, psíquico, individual e social). Já a língua é possível de ser isolada e analisada em si mesma, a partir dos fatores inerentes a ela. Para Saussure, a língua torna-se objeto de apreciação condizente com os objetivos propostos pela Linguística.

Para Volochínov, a problemática do signo revela a sua relação com a realidade e com o sujeito que o mobiliza, diferentemente da concepção de Saussure, que se concentra no estudo da língua isolada dos diversos domínios que a compõem. Quando a perspectiva do receptor é valorizada, o seu trabalho consiste em observar as relações combinatórias entre os signos linguísticos de uma comunidade linguística no interior do sistema linguístico. Já na perspectiva enfatizada por Volochínov, tanto o contexto histórico como o sujeito estabelecem uma relação com o signo, que não terá sempre o mesmo valor semiótico, pois essa relação sofre interferência da posição contextual que o sujeito ocupa na interação (o lugar de onde o sujeito fala, a hierarquia social da qual faz parte, sua condição histórica) e, ainda, importa a relação desse sujeito com o outro que o constitui<sup>26</sup>. Portanto, na concepção defendida por Volochínov (2009, p. 95-96):

---

<sup>25</sup> No Curso de Linguística Geral, obra de Ferdinand de Saussure (organizada por seus alunos, após sua morte em 1913 e publicada em 1916), Saussure (2006 [1916], p. 17) escreve sobre as características da linguagem: “Tomada em seu todo, a linguagem é multifacetada e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”.

<sup>26</sup> Acerca disso, Volochínov (2009, p. 116) escreve: “A *palavra dirige-se* a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

Volochínov está orientado pelo caráter vivencial da linguagem. Em sua apreciação, o ato de compreensão não ocorre pela identificação (reconhecimento) do valor de um sinal no interior do sistema linguístico, mas por sua apreensão (compreensão) num determinado contexto situacional. Assim,

[...] o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 97).

---

uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”.

Essa mobilidade que integra à condição da palavra se consolida porque esta se realiza/constitui/presentifica na comunicação dos falantes em diferentes situações de diálogo<sup>27</sup>. A interação verbal é proposta e focalizada, na filosofia da linguagem bakhtiniana, a partir das relações entre os sujeitos, no uso da língua em diversas situações de interação social. Isso sugere uma multiplicidade de vozes sociais<sup>28</sup> que se encontram, pois os sujeitos sempre respondem uns aos outros ao mobilizarem seus discursos. Quando mencionamos, anteriormente, que a constituição do signo se dá no processo de refletir (partir de) e refratar (construir de uma dada maneira) a realidade (SOBRAL, 2009), buscávamos chegar a uma compreensão próxima da relação fluída e móvel que a língua assume na dinâmica social. Se concordamos que a língua é mobilizada por sujeitos sociais e que estes ocupam posições valorativas, assumindo-as em suas interações, podemos perceber que este fenômeno se constitui como um processo não estático, pois a língua, os sujeitos e o mundo se modificam no decorrer de suas histórias.

A alusão de Volochínov ao Jano bifronte, também já referida, revela novamente o processo contraditório que põe em confronto o sujeito e suas escolhas: as posições que o sujeito assume sem renunciar a sua singularidade. Essa condição o constitui como único em meio ao processo de interação inerente à sociedade. Nesse processo, é importante ressaltar a relação do sujeito com o outro, pois a voz do outro o constitui<sup>29</sup>. A palavra mobilizada pelo sujeito sempre se dirige a alguém: é para alguém que falamos, escrevemos, produzimos nossas vidas, ainda que seja para nós mesmos, a palavra sempre se remete a um

---

<sup>27</sup> O termo *diálogo* aqui entendido em sua concepção ampla, isto é, que engloba toda a comunicação verbal de qualquer tipo (GEGe, 2009, p. 63) e não se restringe ao diálogo face a face. Ou ainda, todo diálogo, independentemente da sua modalidade semiótica, acrescentamos. É mais, diálogo aqui entendido como interação.

<sup>28</sup> Segundo Faraco (2009), Bakhtin introduz o termo *vozes sociais* no texto *O discurso no romance*, datado de 1934/1935, “entendendo-as como complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo”. (FARACO, 2009, p. 56).

<sup>29</sup> Essa relação será debatida, posteriormente, em dois momentos específicos, primeiro, ao tratarmos da questão do discurso, ainda nesta seção e, segundo, ao mencionarmos a concepção de sujeito do Círculo de Bakhtin, na seção subsequente a esta.

interlocutor<sup>30</sup>. Significa dizer, conforme escreve Geraldi (2010), que o “eu” individual é único, porém incorpora muito do que o constitui na relação compartilhada com os outros, num processo simultâneo de identificação no decorrer do tempo. Assim, no diálogo constante com o outro, revelam-se motivações que nos afastam e/ou nos aproximam dos que compõem os espaços nos quais vivemos.

O enunciado<sup>31</sup> pode mudar de sentido dependendo de quem ocupa a posição do interlocutor; se for alguém próximo do locutor, familiar a ele, por exemplo, ele usará palavras e expressões próprias a essa situação. Além disso, conforme Volochínov (2009), dentro de si, no seu mundo interior, cada sujeito tem um *auditório social* próprio, onde são construídas suas percepções de mundo, suas apreciações de valores. Para o autor, o auditório social se relaciona com um *horizonte social*, que já mencionamos brevemente, onde são formadas, definidas e estabelecidas as criações ideológicas “do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 116). Nessa relação, ao nos expressarmos, sempre vemos “a cidade e o mundo” e, assim, sempre que pensamos ou nos expressamos, mobilizamos uma visão de mundo particular, com a interferência do meio social e concreto em que estamos inseridos. Somos interpelados pelos sentidos ou conteúdos de caráter “ideológico ou vivencial”. Nesse processo, compreendemos e respondemos às palavras, pois estas “despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99). Enfatiza Volochínov:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*.

---

<sup>30</sup> Sobre isso, no texto, *La construccion de la enunciacion* (1993[1930]), Voloshínov (Bajtín, p. 43) escreve: “Estamos convencidos del hecho de que el language humano es um fenómeno *de dos caras*: cada enunciaci3n presupone, para su realizaci3n, la existencia no s3lo de um hablante sino tambi3n de um oyente. Cada expresi3n lingüística de las impresiones del mundo externo, ya sea de las inmediatas, de las que han formado em l3s entrañas de nuestra consci3ncia y han recibido connotaciones ideol3gicas m3s fijas y estables, est3 siempre *orientada hacia outro*, hacia um oyente, incluso cuando este no existe como persona real”. Isso significa que sempre dizemos *algo a alguém*, nosso discurso sempre tem um direcionamento/endereçamento, est3 endereçado a alguém, ao outro.

<sup>31</sup> O conceito de enunciado ser3 abordado posteriormente nesta seç3o.

Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. *Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 117).

Como já discutimos, a existência da palavra para o Círculo de Bakhtin se dá a partir do seu uso efetivo, por sujeitos reais, em práticas sociais concretas, isto é, na enunciação. O termo *enunciação* é recorrente na filosofia da linguagem bakhtiniana, trata-se da interação que ocorre sempre por meio de enunciados<sup>32</sup>.

Ao focalizar as relações entre a superestrutura e a infraestrutura, por exemplo, Volochínov (2009, p. 42) menciona o que chama de “psicologia do corpo social”, isto é “um elo entre a estrutura sociopolítica e a ideologia”, que “realiza-se e materializa-se sob a forma de interação verbal”. O que o autor chama de *forma de interação verbal* inicialmente, vai se tornar, no parágrafo seguinte de seu texto, a expressão “diferentes modos de discurso”, como podemos ver a seguir: “A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da ‘enunciação’ sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores.” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 43).

Adiante no texto, no momento em que se consolida efetivamente a crítica ao objetivismo abstrato, o problema da enunciação vai sendo

---

<sup>32</sup> Na introdução do livro *Estética da Criação Verbal*, escrita por Paulo Bezerra, há uma nota de tradução em que Bezerra atenta para o fato de que Bakhtin, especificamente nesta obra, utiliza o mesmo termo russo (*viskázivanie*) para “enunciado” e “enunciação”. Esses termos, nas traduções brasileiras das obras do Círculo, podem aparecer como “enunciado”, “enunciado concreto” e “enunciação”, sem que se estabeleça distinção entre eles. Bezerra coloca que empregou “enunciado” (entendido muitas vezes como discurso já pronunciado e até um romance) e “enunciação” (entendido muitas vezes como ato de emissão do discurso) sempre que percebeu que as circunstâncias requeriam um ou outro termo.

traçado em diálogo efetivo com a materialização dos discursos na sociedade, isto é, com os gêneros do discurso. Para compreender melhor essa questão recorreremos a Sobral (2009). O autor entende que o conceito de discurso só pode se consolidar a partir da concepção de linguagem compreendida no processo ativo de intercâmbio social, sendo assim:

[...] os enunciados/discursos são considerados um produto desse processo de intercâmbio. Ao contrário de outros produtos, trata-se de um produto que só pode ser entendido se levarmos em conta o processo de sua produção, de sua circulação no mundo e de sua recepção por outros sujeitos, e só podemos considerar esse processo mediante o acesso ao seu produto. Assim, o produto “discurso” não é algo estabilizado, acabado, morto, independente da situação de sua produção; ele só passa a produzir sentido se entendido no âmbito desse processo e é nesse processo, portanto, que devemos procurar seu sentido. (SOBRAL, 2009, p. 90).

Essa constatação nos permite entender a linguagem como “fruto de uma tensão dialética contínua entre estabilidade e instabilidade, entre a cristalização de significações e a amplitude dos temas sociais e historicamente possíveis” (SOBRAL, 2009, p. 89) em virtude da participação efetiva e interativa de sujeitos diferentes, que negociam os sentidos atribuídos aos discursos e criam, em épocas diferentes e circunstâncias específicas, relações de sentido diferentes, inclusive para um mesmo discurso, para um mesmo enunciado, para uma mesma palavra.

Assim, cabe aqui antecipar que nosso objeto de pesquisa se constitui como um discurso sobre a formação inicial do professor para os anos iniciais no Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Nesse sentido, vale lembrar que os documentos investigados, por tratarmos de uma pesquisa documental, são entendidos e problematizados com base em uma concepção de linguagem dialógica. Os nossos dados são vistos como discursos/enunciados por considerarmos o currículo como fruto da tensão dialética e dialógica entre concepções de formação, espaços socioculturais e relações intersubjetivas específicas. A partir disso, compreendemos a necessidade desses dados serem investigados sem a dissociação de sua constituição social e historicamente demarcada, tendo em vista que sua construção se dá no conflito dessa relação, mediado pela palavra. Cabe

então, nesse momento, trazemos para a discussão o conceito de enunciado na perspectiva de Bakhtin, isto é, na concepção dialógica de linguagem. Bakhtin (2011a[1952]) entende o discurso como a unidade em que se manifesta a real natureza da língua. Para o autor:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidade da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e, antes de tudo *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2011a, p. 274-275).

A questão do enunciado está presente em toda a obra de Bakhtin (FARACO, 2009). Inicialmente, focalizamos a segunda parte de seu texto, *Os gêneros do discurso*<sup>33</sup>, intitulada, *O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações)*.

No início desse texto, Bakhtin (2011a) recorre a uma das tendências linguístico-filosóficas para referenciar sua concepção de língua. Para o autor, os vosslerianos (subjativismo idealista) deduzem a língua da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se, perspectiva na qual, conforme o autor, a língua se reduz “à criação espiritual do indivíduo” (p. 270). A linguagem, por essa ótica, é considerada de um dos pontos de vistas possíveis, o do falante, “[...] sem a relação *necessária* com os *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (BAKHTIN, 2011a, p. 270). Nessa perspectiva, o falante e a língua se relacionam um com o outro e, ainda que de um ponto de vista secundário, considera-se a língua como meio de comunicação.

Bakhtin retoma também o objetivismo abstrato para contextualizar o conceito de enunciado. Segundo o autor, nos cursos de Saussure, algumas representações esquemáticas da comunicação

---

<sup>33</sup> Esse texto é um manuscrito inacabado de Bakhtin, que viria a ter uma versão em livro. Foi escrito em 1952 e hoje é parte integrante da obra *Estética da Criação Verbal*.



discursiva trouxeram dois envolvidos no processo, o falante e o ouvinte, entretanto, ao falante se reserva o papel de locutor ativo, enquanto ao ouvinte é dado o papel de compreensão passiva. Para Bakhtin (2011a), esses esquemas correspondem a determinados momentos da realidade, mas não ao todo da interação. Por exemplo, como já comentamos, ao mesmo tempo em que o interlocutor compreende o outro (e o compreende a partir do seu discurso interior), ele já elabora sua resposta, ou seja, seu enunciado resposta. Por isso, para Bakhtin, no objetivismo abstrato, o problema real da comunicação discursiva não se resolve, pois fica em aberto a relação constitutiva entre os sujeitos do discurso.

Na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin o fenômeno da comunicação é estabelecido entre os sujeitos, na relação interativa de mobilização da língua em um processo de posições enunciativas numa dada situação social de interação. Como já mencionado, para Bakhtin (2011a, p. 271),

[...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa uma posição de *atitude responsiva ativa* desde a primeira palavra do locutor, sendo assim, ele concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc., em uma dada situação.

Desse modo, toda compreensão é preme de resposta e o ouvinte se torna locutor e materializa essa resposta através da *compreensão responsiva ativa*. Isso ocorre com todos os enunciados da cadeia infinita e discursiva: infinita, porque está sempre se completando, na história e na sociedade, e se realiza nas mais diversas esferas sociais; e, discursiva por ser compreendida no processo interlocutivo entre sujeitos em ação, sujeitos que agem, compreendem, respondem e interferem de modo significativo nas formas de enunciado da língua, com seus valores e compreensões de mundo. Em vista disso,

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma

língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111)<sup>34</sup>.

Nesse processo, o momento em que o sujeito compreende o sentido do enunciado pode variar dependendo do gênero discursivo, assim, “a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para a execução)” (BAKHTIN, 2011a, p. 272). A compreensão também pode demorar a ser manifestada em se tratando da comunicação cultural complexa (os gêneros secundários), mas, cedo ou tarde, essa compreensão se revelará no discurso ou no comportamento do sujeito (em sua ação). Há sempre resposta para as ações da/na linguagem. Esse é um dos processos mais complexos e ao mesmo tempo característicos da relação entre discurso, enunciado e sujeito, pois compreende o sujeito como ativamente responsável e responsivo no processo da comunicação discursiva:

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violando o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2011a, p. 272).

Dito isto, enfatizamos que o enunciado, segundo Bakhtin (2011a), é a unidade real da comunicação discursiva. Seus sentidos se constroem na interação verbal, isto é, no momento concreto de sua

---

<sup>34</sup> Essa colocação é bastante esclarecedora com relação ao ensino e aprendizagem de língua materna que, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), passa a ser realizado a partir do trabalho com o texto (oral e escrito). Assim, o texto passa a ser central para o ensino de língua na perspectiva do uso, isto é, nas práticas sociais de leitura, escuta, produção textual e análise linguística.

realização. O que implica retomar a condição dos sujeitos envolvidos no processo de realização do discurso, pois, segundo o autor, uma das “peculiaridades” do enunciado é o limite entre um enunciado e outro, estabelecido justamente pela *alternância dos sujeitos do discurso*; assim, “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva” (p. 275). Essa “peculiaridade” se relaciona com outra característica do enunciado, a *conclusibilidade* ou acabamento, aspecto interno da relação de alternância entre os falantes, porque é possível perceber, ouvir ou ver, o momento em que o sujeito termina o seu enunciado para que outro enunciado seja iniciado. Esse momento é marcado pelo “dixi”<sup>35</sup> conclusivo do locutor ou do autor.

A possibilidade de responder ao enunciado marca um dos critérios da conclusibilidade: “ocupar em relação a ele [ao enunciado] uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem)” (BAKHTIN, 2011a, p. 275). Assim, é preciso alguma conclusibilidade para que se possa responder ao enunciado. Tal característica sugere um indício de *inteireza* do enunciado, que implica resposta e possui três elementos ou fatores determinantes, quais sejam:

- a) exauribilidade do objeto e do sentido (do tema do enunciado): possui relação com as esferas e suas especificidades, pois varia de acordo com elas. Pode ser plena em alguns campos da vida (questões de natureza factual, nos pedidos e ordens), nos campos em que os gêneros discursivos sejam padronizados, ao passo que nos campos da criação, principalmente científica, só é possível um mínimo de acabamento, de conclusibilidade, que permite uma posição responsiva.
- b) projeto de discurso ou vontade do discurso do falante: está relacionado com a exauribilidade, pois estabelece sua extensão e sua fronteira. Para Bakhtin (2011a), na réplica do cotidiano e também nas obras complexas da cultura (científicas ou literárias) podemos sentir, abranger, interpretar a intenção discursiva do falante, a sua vontade

---

<sup>35</sup> Bakhtin (2011a, p. 275) considera que: “O enunciado não é uma unidade convencional mas uma unidade real, precisamente delimitada na alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelo ouvinte [como sinal] de que o falante terminou”.

discursiva, que determina “o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras” (p. 281). De acordo com o autor, é a intenção discursiva do falante que determina a escolha do objeto do discurso (em determinadas condições de comunicação discursiva, na relação fundamental com os enunciados anteriores), os seus limites, a sua exauribilidade semântico-objetal. Nas palavras de Bakhtin (2011a):

Essa ideia [projeto de discurso do falante] – momento subjetivo do enunciado – se combina em uma unidade indissolúvel com o seu aspecto semântico-objetivo, restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva, com todas as suas circunstâncias individuais, com seus participantes pessoais, com as suas intervenções – enunciados antecedentes. (BAKHTIN, 2011a, p. 282).

- c) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, ou seja, as formas relativamente estáveis de enunciado<sup>36</sup>: realizam-se nas intenções discursivas do falante. Como já mencionamos rapidamente, a comunicação discursiva seria impossível se a cada vez que falássemos tivéssemos que criar formas típicas de enunciados para falarmos. Tanto as formas da língua como os gêneros do discurso “chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e

---

<sup>36</sup> Sobre a problemática das formas relativamente estáveis de enunciados, isto é, os gêneros do discurso em sua condição social e histórica, Volochínov (2009, p. 44) coloca: “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação”.

não por orações isoladas e, evidentemente não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2011a, 283). Assim, o falante (ou autor) mobiliza a sua fala (ou escrita) a partir da escolha de um enunciado que detenha as características necessárias à construção de seu projeto de discurso (orientado de acordo com as esferas, os interlocutores, a posição valorativa do falante, o tema do enunciado, entre outros fatores).

Além da alternância dos sujeitos falantes e da conclusibilidade, ambas “peculiaridades” do enunciado, mencionadas pelo autor, há uma terceira peculiaridade, trata-se da “*relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com os outros participantes da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2011a, p. 289). Bakhtin (2011a) explica que todo enunciado é um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (p. 289) e representa a posição ativa do falante face a outros enunciados de outros sujeitos. Mas, para melhor compreendermos o problema do enunciado, na ótica bakhtiniana, é preciso, nesse momento, diferenciarmos enunciado de oração. O autor remonta a um exemplo, buscando uma analogia com as réplicas do diálogo. Tais réplicas acontecem na alternância dos sujeitos do discurso, peculiaridade do enunciado já mencionada, em que um sujeito termina a sua fala para passar a palavra ao outro. Conforme o autor:

Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente, no diálogo real, em que se alternam, as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas de réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são interligadas. Mas aquelas relações que existem entre as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, etc. – são impossíveis entre as unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema da língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal). (BAKHTIN, 2011a, p. 275).

Desse modo, essas relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação, ordem-execução, entre outras, só acontecem porque se realizam, como modalidades de diálogo, em enunciações plenas no processo da comunicação discursiva. E ainda, essas enunciações só acontecem porque suscitam relações entre diferentes sujeitos do discurso, isto é, envolvem e pressupõem outros participantes nesse processo. Nesse sentido, Bakhtin (2011a), com base no material do diálogo e de suas réplicas, aborda, previamente, o problema da oração como unidade da língua e o enunciado como unidade da comunicação discursiva (p. 276). Para o autor, os limites da oração nunca serão determinados pela alternância dos sujeitos falantes, pois o contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso. Além disso, “a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) (BAKHTIN, 2011a, p. 277)”, e também não se relaciona, como já mencionamos, com as enunciações dos outros sujeitos.

Sobre o contexto extraverbal, em *Discurso na vida e discurso na arte*<sup>37</sup>, Voloshinov (1976[1926]) demonstra uma preocupação com o sentido do enunciado e coloca em foco a importância da ligação do enunciado com a realidade para uma possível compreensão do seu sentido. Para tanto, o autor exemplifica com uma situação de diálogo cotidiano:

Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz “Bem.” A outra não responde. Para nós, de fora, esta “conversação” toda é completamente incompreensível. Tomado isoladamente, o enunciado “Bem.” é vazio e ininteligível. No entanto, este colóquio peculiar de duas pessoas, consistindo numa única palavra – ainda que, certamente, pronunciada com entoação expressiva – faz pleno sentido, é completo e pleno de significação. (VOLOSHINOV, 1976, p. 6-7).

---

<sup>37</sup> Esse texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. No Brasil, foi feita a tradução para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em 1976 (Cf. referências).

Em seguida, o autor explica que se quisermos compreender o sentido e o significado desse acontecimento, expresso verbalmente pela palavra “bem”, as formas da língua (fonéticas, lexicais, fraseológicas) não são suficientes para compreendermos de forma mais proffcua o que se passa. Voloshinov argumenta que para entendermos o sentido pleno dessa locução é preciso recorrer ao contexto extraverbal do enunciado. Para o autor, esse elemento do enunciado é o que torna possível a compreensão plena da palavra *bem* para o ouvinte.

Ainda de acordo com Voloshinov (1976, p. 7), o contexto extraverbal do enunciado é constituído pelos seguintes fatores: a) o horizonte temporal e espacial comum aos interlocutores. No caso descrito pelo autor, tal contexto é constituído pelo discurso cotidiano, por uma conversa entre familiares, num dado tempo e espaço concretos; b) o conhecimento e a compreensão da situação por parte dos interlocutores; e c) a avaliação comum, feita pelos interlocutores, dessa situação. Dando seguimento a sua abordagem, Voloshinov (1976, p. 7) coloca o contexto extraverbal de modo a relatar *o acontecimento*:

No momento em que o colóquio acontecia, ambos os interlocutores olhavam para a janela e viam que começava a nevar; ambos sabiam que já era maio e que já era hora de chegar a primavera; finalmente, ambos estavam enjoados e cansados do prolongado inverno – ambos estavam esperando ansiosamente pela primavera e ambos estavam amargamente desapontados pela neve recente.

A partir da descrição dada pelo autor, já há mais elementos para a compreensão do enunciado em seu sentido pleno. Segundo o autor, é da relação entre esses fatores, isto é, o “conjuntamente visto” (os flocos de neve do outro lado da janela), o “conjuntamente sabido” (a época do ano) e “unanimemente avaliado” (o cansaço do inverno e o desejo da primavera) que o enunciado depende diretamente. Sendo assim, ao considerarmos os fatores anteriormente mencionados,

[...] tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe [ao enunciado] dá sustentação. E, no entanto, tudo isto permanece sem articulação ou especificação verbal. Os flocos de neve permanecem do lado de fora da janela; a data, na folha do calendário; a avaliação, na psique do falante; e, não obstante, tudo isto está presumido na palavra *bem*. (VOLOSHINOV,

1976, p. 7).

Dando continuidade ao texto, Voloshinov reflete que não é só o contexto extraverbal (isto é, a situação social de interação) o que possibilita o entendimento do enunciado em sua plenitude, como se algo mecânico de fora estabelecesse suas regras e suas leis, sem interferência possível. Nesse sentido, conforme o autor, o enunciado concreto possui duas partes em interação: a) a parte percebida ou realizada em palavras; e, b) a parte presumida. Essa segunda parte, “a parte presumida”, só se realiza enquanto fenômeno social e objetivo

Apenas o que todos nós falantes sabemos, vemos, amamos, reconhecemos – apenas estes pontos nos quais estamos todos unidos podem se tornar a parte presumida de um enunciado. Além disso esse fenômeno fundamentalmente social é completamente objetivo; **ele consiste, sobretudo, da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes (no nosso exemplo, a sala, a neve atrás da janela, etc.) e da unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor – o fato de os falantes pertencerem à mesma família, profissão, classe, ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo (os falantes são, afinal, contemporâneos).** Julgamentos de valor presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social. **O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”.** (VOLOSHÍNOV, 1976, p. 8).

Os julgamentos de valor, colocados pelo autor, são condicionados pela formação social de um grupo, numa realidade cultural, político e econômica determinada. Por isso, não é possível entender o enunciado em seu sentido pleno fora da realidade ideológica na qual esse é proferido. Sendo assim,

Todo enunciado pretende a justiça, a veracidade, a beleza e a verdade (o enunciado figurado), etc. Esses valores dos enunciados também são determinados por sua relação com a língua (como



sistema puramente linguístico) mas por diferentes formas de relação com a realidade, com o sujeito falante e com outros (alheios) enunciados (particularmente com aqueles que são avaliados como verdadeiros, belos, etc.). (BAKHTIN, 2011b, p. 329-330).

Dessa maneira, o julgamento de valor constitui o enunciado proferido pelo sujeito falante em relação a outros enunciados (outras vozes), numa determinada realidade social. Como coloca Silva Filho (2013, p. 368), “A entonação que será ouvida no enunciado surge no grupo social, na relação valorativa deste com os seus objetos do discurso”.

Assim, podemos compreender o enunciado como um conjunto de sentidos (BAKHTIN, 2011b). Esses sentidos envolvem o sujeito que mobiliza seu discurso (a partir de sua posição valorativa que se constitui “sob o prisma do mundo social”), o contexto em que esse discurso é mobilizado (cotidiano, científico, religioso, etc.) e os enunciados alheios (de outros sujeitos, de outros autores). A dinâmica que se estabelece nesse processo é de índole dialógica. Não obstante, para Bakhtin (2011b, p. 329) “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva”.

Tais considerações permitem observarmos a relação de integração entre os enunciados e perceber que essa relação, se a pretensão for compreendê-la em seus contextos reais, constitui-se na comunicação discursiva. A linguística da época do Círculo, para Bakhtin (2011b), estudava as relações entre os elementos da língua no interior do sistema da língua, mas não as relações entre os enunciados e nem a relação entre os enunciados com a realidade e com a pessoa que fala (o autor). O problema colocado por Bakhtin se revela ao considerarmos, na análise do enunciado, os seus elementos e fatores constitutivos que só existem em relações mutuamente colaborativas, que podem ser de conflito, de concordância, e até de silêncio, mas não existem fora da relação discursiva. Essa premissa implica

Começar pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso. Da réplica do cotidiano ao romance de muitos tomos ou a um tratado da ciência. A interação entre produções do discurso nos diferentes campos do processo do discurso. O “processo literário”, a luta de opiniões

na ciência, a luta ideológica, etc. Duas produções de discurso, enunciados confrontados entre si, entram em um tipo especial de relações semânticas que chamamos dialógicas. Sua natureza específica. (BAKHTIN, 2011b, p. 324).

Os contextos nos quais se presentificam as relações entre os enunciados são diversos e possuem suas próprias formas de comunicação discursiva, formas sempre relativamente estáveis de enunciado, denominadas pelo autor de gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso podem ser orais e escritos<sup>38</sup> e se materializam nos diferentes campos da atividade e da comunicação humana:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da língua. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana. O emprego da língua efetua-se em enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011a, p. 261).

Na concepção de Bakhtin (2011a), os gêneros são, ao mesmo tempo, estáveis (relativamente fixos) e mutáveis (maleáveis), porque possuem características de estabilidade que possibilitam sua identificação (pertencem a uma determinada esfera e a uma dada situação social de interação), mas também preservam uma certa mutabilidade se compreendermos que estão sendo mobilizados a todo tempo na sociedade, o que pode interferir, a qualquer momento, em sua constituição linguístico-discursiva. Isso significa que apesar da referência à palavra “estabilidade”, contida na definição de Bakhtin, a

---

<sup>38</sup> Vale lembrar que nesse texto Bakhtin está tratando mais de enunciados verbais. Não obstante, o conceito de enunciado engloba enunciados de outras modalidades semióticas, mencionadas por Bakhtin, como a compreensão de um quadro/pintura como um enunciado.

instabilidade de um gênero do discurso está garantida quando o autor usa a palavra “relativamente” para designar a expressão conceitual.

Entretanto, é importante pensar sobre o aspecto normativo<sup>39</sup> do gênero, tendo em vista que não poderíamos inventar novas formas de falar a cada vez que falamos, pois a sociedade representa o mundo por meio da linguagem de várias maneiras específicas, isto é, por meio de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011a). Já a dinamicidade dos gêneros do discurso ocorre porque quando utilizados os gêneros, ou melhor, quando os mobilizamos numa dada situação de interação, eles assumem formas de discurso construídas historicamente e, ao mesmo tempo, fazem parte da condição real de comunicação, do acontecimento do discurso. Desse modo,

[...] os gêneros estão vinculados à situação social de interação e, por isso, como os enunciados individuais, são constituídos de duas partes inextricáveis, a sua dimensão linguístico-verbal e a sua dimensão social; cada gênero está vinculado a uma situação social de interação *típica*, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário. (RODRIGUES, R. H., 2004, p. 423).

Quando um discurso é produzido na sociedade, ele é interpelado pelos sujeitos que nela se inserem, refletindo a posição ocupada por cada um, em determinada temporalidade. Nesse processo, os discursos revelam visões de mundo que se constituem em diferentes esferas da atividade humana (SOBRAL, 2009). Sendo inúmeras as esferas da atividade humana, desde a comunicação cotidiana até a esfera científica, por exemplo, são inúmeros os gêneros do discurso que as compõem. Há, por exemplo, as breves réplicas do diálogo cotidiano com seus inúmeros gêneros do discurso, orais e escritos, como:

[...] o relato do dia a dia, a carta (em suas mais variadas formas) [...] [bem como] o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publiscísticas (no amplo sentido do termo, sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e de todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos

---

<sup>39</sup> No sentido de norma de uso, ou seja, regularidade de uso e não normativismo.

volumes). (BAKHTIN, 2011a, p. 262).

Portanto, os gêneros se constituem e possuem uma funcionalidade específica e formada a partir de seus locais de produção, de suas esferas sociais, atividades da vida, da comunicação humana. Nesse sentido, os gêneros estão ligados indissociavelmente às condições específicas da sua esfera (científica, técnica, escolar, jornalística, artística, cotidiana, etc.).

Ainda no referido texto, Bakhtin (2011a) explora os conceitos de gêneros primários e gêneros secundários, considerando que os primeiros são mais simples, porque se formam no processo de comunicação discursiva imediata, o que podemos pensar como a comunicação discursiva da vida cotidiana. Já os gêneros secundários são complexos porque pertencem às esferas das ideologias formalizadas e sistematizadas. Eles também reelaboram gêneros primários em sua constituição. O romance e a pesquisas científica são exemplos de gêneros secundários. A relação entre os gêneros primários e secundários é enfatizada pelo autor, tendo em vista suas influências mútuas. Para Bakhtin (2011a, p. 264) “A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)”.

A respeito das esferas de atividade humana, podemos compreendê-las, de acordo com Sobral (2009, p. 121), como “regiões de recorte sóciohistóricas-ideológicas do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem [...] esfera deve ser entendida como a versão bakhtiniana marxista de instituição”, ou seja, uma modalidade de origem social e histórica relativamente estável das relações entre os seres humanos (perspectiva dialética).

Segundo Bakhtin (2011a), os gêneros do discurso possuem três características, ligadas umas às outras indissolúvelmente, que os constituem, características que ajudam a compreender melhor o conceito. A primeira característica diz respeito ao *conteúdo temático*, que é marcado por sua relação contextual, isto é, adquire um sentido a partir da situação enunciativa. A segunda característica é a *construção composicional*, que está vinculada à sua arquitetura<sup>40</sup> e é determinada pelo projeto enunciativo do locutor. E ainda, uma última característica, o

---

<sup>40</sup> Entendida como o *todo* discursivo, isto é, como “construção ou estruturação do discurso – sempre relativamente estável –, que une e integra o material, a forma e o conteúdo” (GEGe, 2009, p. 15).

*estilo*, o qual indica fortemente a mutabilidade do gênero. Isso ocorre, como nos explica o autor, porque os estilos de linguagem estão ligados indissociavelmente às mudanças históricas dos gêneros do discurso. Há condições mais propícias para manifestar o estilo individual nos gêneros literários, artísticos, entre outros, e a manifestação da individualidade nesses gêneros é um de seus objetivos fundamentais. Já em gêneros que requerem uma forma mais padronizada, como documentos oficiais, refletem-se aspectos superficiais, quase biológicos do estilo, ou seja, são gêneros menos propícios à manifestação de um estilo individual.

A partir da discussão trazida até aqui, podemos compreender que a nossa língua materna não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas por meio de “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.” (BAKHTIN, 2011a, p. 283). Como coloca Bakhtin (2011a, p. 283):

Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero, pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2011a, p. 283).

Em síntese, algumas considerações precisam ser salientadas em decorrência da adoção conceitual de linguagem em uma perspectiva dialógica, ou de dialogismo. Isso decorre, entre outros fatores, da ênfase colocada pelo Círculo de Bakhtin no aspecto social da linguagem, na ação dos sujeitos que a mobilizam e na conseqüente relação entre signos e ideologia. Com relação ao aspecto social e histórico da linguagem, a teoria pressupõe que, ao nascermos, a linguagem já existe, em suas mais variadas formas, isto é, os gêneros do discurso, nas diferentes esferas da atividade humana. Essa ênfase na história indica a visão contínua (mas não linear) de mundo, numa cadeia evolutiva de discursos que se completam/complementam mutuamente.

Faraco (2009, p. 58) explica que, na visão bakhtiniana, “a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece [...] vão se apoiar mutuamente, se interluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras [...]” e nesse processo contínuo, de diferenciação e, conseqüentemente,

de identificação, tornarão a representar “a dinamicidade do universo da cultura”. São essas várias vozes sociais que, ao se envolverem nas esferas de atividade humana, *intermediam* o processo de produção dos discursos, que se *materializam* em enunciados, os quais se *conformam* como gêneros. E notoriamente por isso, nossa língua caracteriza-se também como altamente maleável, dinâmica, possível de ser transformada. Uma consequência dialógica. Essa relação não acontece sem o intermédio das estruturas sociais historicamente construídas e demarcadas, em que a ideologia se presentifica como conjunto de valores e ideias das diferentes classes sociais que compõem a sociedade, com suas concepções/visões de mundo. E, finalmente, o foco dado ao sujeito, esse que age, responsável e responsivamente, frente aos discursos dos outros, colocando-se ao mobilizar a linguagem, perante o outro, a sociedade, a história, na dinâmica do processo vivencial.

As considerações feitas até aqui, possibilitam-nos compreender a perspectiva que se coloca ao adotarmos a natureza social da linguagem como foco, tanto em relação a sua constitutividade histórica, quanto a sua peculiaridade de integralização à vida. Nesse sentido, estamos cientes de que temos de lidar tanto com tal constitutividade quanto com as peculiaridades de sua realização enquanto *evento*. Isso implica trabalhar com concepções historicamente privilegiadas de cultura, atentando para o fato de que esta é uma das possibilidades e que não representa o todo e a materialidade da vida singular dos sujeitos que fazem a sociedade. Estes últimos, os sujeitos que fazem a sociedade, serão o foco de nossa próxima seção.

### **1.2.2 Concepção de Sujeito**

A seção anterior trouxe para o centro do debate a linguagem (de modo especial a verbal) em sua constituição enquanto realidade concreta que se materializa como discurso, que se constitui e é constituída pelos sujeitos sociais em interação. Nesse sentido, esta seção tem por objetivo dissertar sobre a concepção de sujeito adotada em uma perspectiva de linguagem sócio-histórica. Por isso, pensamos que o debate proposto até aqui pode contribuir com a concepção de sujeito, afinal, como já dissemos, é impossível mencionar um conceito isolado a partir da perspectiva da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. Perante o exposto, algumas das discussões trazidas anteriormente serão retomadas nesta seção para que possamos aprofundar a concepção de sujeito focalizada nesse trabalho.

Como historiciza Faraco (2001, p.1), desde os gregos, dois modos organizam os estudos da linguagem, o modo retórico e o modo lógico-gramatical. O modo retórico, mais antigo em relação ao modo gramatical, problematizou a linguagem verbal como realidade vivida, já o modo lógico-gramatical concentrou-se na abordagem da língua como sistema formal, enquanto uma realidade em si. Ainda conforme o autor, o último milênio se caracterizou, nos estudos da língua, pela hegemonia do modo lógico-gramatical, que se consolidou desde os primeiros séculos do segundo milênio, com a gramática dos modistas e a maneira universal de conceber a língua, até a emergência da ciência moderna, em que a linguística surgiu como campo de reflexão sobre a língua. Assim, as condições em que a linguagem foi focalizada historicamente como objeto de estudo no último milênio, revelam, no interior de suas práticas, também uma condição conferida aos sujeitos que da língua fazem uso. Enquanto o modo retórico propunha uma aproximação das práticas reais da comunicação vivida, o modo lógico-gramatical buscou uma aproximação com o sistema da língua em decorrência de seu projeto linguístico. Nesse sentido, como coloca Volochínov (2009, p. 98), “Para que se passe a perceber a palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada – como uma palavra de dicionário –, é preciso que se adote uma orientação particular específica”, tendo em vista que “A língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida”. Para o autor, ao se separar a língua de seu conteúdo vivencial e ideológico é preciso que se adote **“procedimentos particulares não condicionados pelas motivações de consciência do locutor”** (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 99).

Na ciência linguística moderna, que despontou no início do século XX, o sujeito ocupa uma condição ideal no discurso, assim como a língua. Para um e outro são eleitos um sistema de normas próximas ao estatuto das ciências naturais, compreendendo a consciência independente de seu caráter sociológico, isto é, segundo Bakhtin (2010[1920]), independente de uma realidade concreta.

Faraco (2001, p. 3) nos explica que “Ao centrar seu foco de atenção na língua em si, a linguística não pode ter, ao mesmo tempo, o falante como um problema, o que a deixa permanentemente comprometida com uma determinada imagem cristalizada da pessoa humana”. Por esse viés, o falante é um sujeito ideal, considerado como um ente autônomo, isto é, a-histórico, sua fala surge independente da relação que desenvolve com o mundo. Desse modo, “[...] o olhar dos linguistas formais é fortemente unidirecional e monológico: o falante tem total precedência sobre o ouvinte e sobre a interlocução [...]; e como

uniforme interiormente (o máximo que se diz sobre o mundo interior do falante é que ele tem um saber gramatical específico que lhe viabiliza a fala).” (FARACO, 2001, p. 3).

Já a concepção estética de língua trabalhada pelos vosslerianos, também já vista neste trabalho, prioriza o valor estilístico que o ato de fala individual imprime ao discurso, abordando a língua e o falante, mas também numa perspectiva monológica. Entretanto, essa perspectiva, decorrente do movimento Romântico, vai se opor à visão analítica do positivismo linguístico, pois parte da premissa de que “A lógica da língua não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim, uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações únicas e não reiteráveis” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 84). Esta perspectiva problematizava a concepção de pessoa humana mais próxima de uma psicologia individual. A revisitação das duas perspectivas anteriormente mencionadas, que se consolidou detalhadamente em *Marxismo e filosofia da linguagem*, também teve seu lugar em *Para uma Filosofia do Ato responsável*, de Bakhtin (2010):

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é importante para a nossa análise, é esta: todas as atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, **a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação**. (BAKHTIN, 2010, p. 42).

A separação entre o *conteúdo-sentido* de um determinado *ato-atividade* e a *realidade histórica de seu existir* referida por Bakhtin na citação anterior, pode ser interpretada como a dicotomia existente entre o conhecimento teórico ou ainda o conhecimento organizado e sistematizado (que implica generalização e sentido) e a realidade concreta, histórica e social do sujeito, que é o agente do processo. Bakhtin (2010) problematiza essa questão, como podemos ver a seguir:

O mundo teórico se obtém por uma abstração que não leva em conta o fato da minha existência singular e do sentido moral deste fato, que se comporta “como se eu não existisse” [*kak esti by*



*menja ne bylo*]; e tal conceito de ser, que é indiferente ao fato, para mim central, da minha encarnação concreta e singular no existir (aí estou também eu), não pode, por princípio, acrescentar nada a ele, nem tirar nada dele, já que esse mundo teórico permanece igual e idêntico a si mesmo, no próprio sentido e significado, exista eu ou não; ele não pode oferecer nenhum critério para minha vida como agir [*postuplenie*] responsável, não pode oferecer nenhum critério para a vida da práxis, para a vida do ato, porque *nele eu não vivo*; e se fosse tal mundo o único, eu não existiria. (BAKHTIN, 2010, p. 52).

Faraco (2001) historiciza essa relação entre o conhecimento epistemológico e a concepção de pessoa humana. O autor coloca que esse problema, cuja materialidade se instaurou entre nós (cientistas da linguagem), a partir das relações entre diferentes concepções de língua e linguagem, vem, ao longo dos séculos, sendo focalizado por diferentes campos da ciência. Para o autor, essa é uma linhagem intelectual que tem se constituído desde o Romantismo e adquire contornos efetivos por meio da compreensão de que o ser humano não se constitui fora das relações com o outro, isto é, fora da intersubjetividade:

Difusa ainda, essa linhagem de pensamento vem adquirindo contornos desde o início do século XIX, amplia-se no século XX e continua em processo de construção, o que não é de espantar, se considerarmos que o pensamento ao qual ela vai-se contrapondo precisou de pelo menos 300 anos para sair de suas primeiras expressões na Renascença e atingir sua plenitude no Romantismo, passando pelo cogito cartesiano no século XVII e pela filosofia política do XVIII. (FARACO, 2001, p. 6).

Ainda conforme o autor, a alteridade se constitui como fundamental para se pensar a realidade humana, afinal, não é mais possível entender as complexas relações de produção, expressas na contribuição de Marx, sem pensar na história, nas construções culturais e nas instituições. A própria constituição desse pensamento acerca das relações sociais só ganha materialidade em condições propícias para isso, no seio da revolução industrial. Como historiciza Faraco (2001, p. 7), no período da revolução industrial os efeitos das mudanças trazidas

pelos novos modos de produção “começam a se fazer visíveis e o trabalho (o agir humano) vai-se tornando tema de reflexão filosófica sistemática”. Os ecos desse momento reverberam também

[...] nos grandes romances de Dostoiévski, com o senso estético da realidade multivocal e dialógica do existir humano; do que, por sua vez, encontraremos ecos nas críticas de Nietzsche às filosofias essencialistas. No século XX, estará em formulações religiosas e éticas como em Martin Buber ou Emanuel Lévinas; na teoria da cognição de Vygotski; na psicanálise de Lacan; e em várias correntes filosóficas, bastando lembrar do existencialismo, ou de Habermas, ou de Ricoeur; sem esquecer de Bakhtin que foi quem explorou extensamente a questão da intersubjetividade justamente no âmbito da linguagem que, por razões óbvias, está no centro de toda essa concepção, mas que, por força da poderosa episteme que sustenta a linguística, é ainda motivo de inúmeros embaraços e dilemas. (FARACO, 2001, p. 7).

No que concerne ao trabalho de Bakhtin (2010), importa qual o papel reservado ao sujeito quando focalizamos o conceito da intersubjetividade. O autor prioriza a relação de interação discursiva entre os sujeitos, isto é, compreende que a nossa consciência se constitui e desperta na relação complexa com a palavra do outro. Nesse processo, eu sou único para outro, porque ele me vê a partir de seu ponto de vista, com suas apreciações valorativas. Ele me vê também a partir do prisma social e histórico de uma determinada época, de um determinado contexto. E, é também assim que eu olho para o outro:

A minha singularidade, como necessária não coincidência com tudo o que não seja eu, torna sempre possível, o meu ato como singular e como insubstituível em relação a tudo o que não sou eu. O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em

mim somente a sua possibilidade. (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Para Bakhtin (2010), o fato de o sujeito ser único implica uma responsabilidade ética com seus atos, afinal, aquilo que ele pode fazer do lugar que ocupa não coincide com nenhum outro ato, com o ato de nenhum outro sujeito. Assim, “O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade” (BAKHTIN, 2010, p. 99). Essa condição remete ao conceito de não-álibi da existência, em que Bakhtin (2010) sugere o dever que cada sujeito tem de responsabilidade existencial, justamente porque ocupa um lugar único no mundo. Portanto, aquilo que esse sujeito pode fazer, do seu lugar concreto, não coincide com nenhuma outra ação, sua responsabilidade e sua responsividade se constituem nesse processo de singularidade inerente ao seu ser, ao seu modo de agir no mundo e de responder nesse mundo aos outros por meio de seu “olhar”.

De acordo com Sobral (2009), a perspectiva de Bakhtin aproxima-se da fenomenologia de Husserl e Merleau-Ponty<sup>41</sup>, com uma percepção que compreende um necessário retorno ao mundo vivido. Esse retorno ao mundo vivido, que implica outro sujeito, além de si

---

<sup>41</sup> Marilena Chauí (2010) focaliza a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty ao questionar a relação do sujeito real, concreto, histórico e social com o mundo virtual (a internet). Para tanto, a autora cita Merleau-Ponty, em sua *Fenomenologia da Percepção*: “Nós não somos uma consciência cognitiva pura. Nós somos uma consciência encarnada num corpo. O nosso Corpo não é um objeto tal como descrito pelas ciências. Mas é um corpo humano, isto é, habitado e animado por uma consciência. Nós não somos pensamento puro, porque nós somos um corpo. Mas nós não somos uma coisa, porque nós somos uma consciência. O mundo não é um conjunto de coisas e fatos estudados pela ciência. O mundo não é um conjunto de coisas e fatos estudados pela ciências segundo relações causais e funcionais. Além do mundo como conjunto racional de fatos científicos existe o mundo como lugar em que vivemos, onde vivemos com os outros e rodeados pelas coisas. Um mundo qualitativo de cores, sons, odores, tessituras, figuras, fisionomias, obstáculos, caminhos, lembranças, um mundo afetivo, um mundo com os outros, um mundo de conflito, de luta, de esperança, de paz.” (s.p.). ESPAÇO, tempo e mundo virtual. Produção do Olgária Matos. Campinas: Instituto CPFL de Cultura, 2010. Video (102 min.): Vimeo, son., color. Port. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0>>. Acesso em: 15-09-2013. Para Sobral (2009) Bakhtin se aproxima da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, ao sugerir uma dialética entre o mundo da cultura e o mundo vivido.

mesmo, não despreza e nem coloca em segundo plano a problemática das formas organizadas e instituídas (o mundo da cultura) ao longo da história. Para Bakhtin (2010) é no processo dessa interação dinâmica, mundo vivido e mundo da cultura, que se constitui a formação identitária do sujeito. Isso implica pensar na realidade inconclusa dessa identidade, isto é, na sua condição de continuidade, pois não há como falar em identidade estagnada no mundo social. Essa identidade é interpelada pela infinitude de vozes dos outros, as vozes que compõem o mundo cotidiano e o mundo da cultura. É proeminente, para Bakhtin, a compreensão do papel da linguagem entendida como diálogo, entre participantes sociais:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando da assimilação das riquezas da cultura humana (expressa em palavras e em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2011d, p. 379).

A colocação do autor, exposta anteriormente, implica retomada da discussão de responsividade<sup>42</sup>, empreendida na seção anterior, em que afirmamos que o sujeito responde ativamente aos enunciados dirigidos (direta ou indiretamente) a ele. Vimos ainda que mesmo que o sujeito não manifeste uma ação resposta no momento em que o enunciado foi proferido, em algum outro momento esse enunciado irá interpelá-lo. Nesse processo, o sujeito vai se constituindo enquanto ser consciente, perante os seus enunciados-resposta e os enunciados-resposta dos outros. Cotidianamente, em situações familiares, por exemplo, o sujeito responde, atribui valor (faz escolhas), aos próximos de si, profere enunciados simples, molda o seu discurso a esta situação

---

<sup>42</sup> “Chamo sentido às *respostas* a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós.” (BAKHTIN, 2011d, 381).

social, que pede informalidade na linguagem. Diante de outras práticas sociais, como, por exemplo, quando vai a uma *entrevista formal* para um emprego, outros enunciados serão mobilizados, dependendo da situação. Esse caráter responsivo implica a mim, mas implica também ao outro, o não-eu (FARACO, 2001) em uma condição histórica e social. Nesse sentido, não é possível pensar em práticas a partir de uma visão isolada de um sujeito e nem apenas de uma visão de grupo, pois o que ocorre nas interações e seus enunciados são trocas entre o sujeito – que ocupa um lugar único – e os grupos humanos.

Para Sobral (2009) a filosofia de Bakhtin é uma “filosofia humana do processo”. Isso implica reconhecer a importância do agente do processo e não apenas do produto ou do processo. Portanto, “entender um ato é entender o todo do ato, sua dialética produto-processo, seu caráter situado, isto é, de ação humana que ocorre num *hic et nunc*, aqui e agora.” (SOBRAL, 2009, p. 27).

A subjetividade compreendida no processo das interações sociais, isto é, compreendida como intersubjetividade, poderá ser percebida nas formas de comunicação verbal, num processo interacional contínuo, como vimos, dos enunciados aos gêneros do discurso. Compartilhamos, assim, a compreensão de Geraldi (2010a) que, baseado nas ideias do Círculo de Bakhtin, focaliza a linguagem na constituição da subjetividade.

Geraldi (2010a) indica duas concepções às quais Bakhtin se opõe: a primeira, de que nascemos “prontos e acabados”, isto é, somos a origem de nossa fala, como se o universo social do qual participamos ao nascer não existisse e não fosse responsável por parte de nossa constituição: “Em um tal mundo apareceríamos determinados, predeterminados, prontos e acabados, fundamentalmente não viventes; nós nos retiráramos da vida, concebida como devir-ato responsável, arriscado, aberto, para um existir teórico indiferente por princípio concluso e completo.” (BAKHTIN, 2010, p. 52).

E a segunda, de que nós somos o que nos fazem ser na vida, isto é, uma perspectiva que delega ao sujeito uma condição de não-ser-sujeito, de ser a-sujeitado. Dessa forma, a sociedade organizada seria inteiramente responsável pelo conjunto de valores, dos quais nos apropriamos; e nós estaríamos condicionados a esses valores sem possibilidade de refratá-los. Nessa visão, seríamos apenas o reflexo da sociedade. Segue o autor:

Mas retiremos do senso comum uma ideia: a de que nos fazemos o que somos na vida ou, numa

visão um pouco mais forte, a de que nos fazem ser o que somos na vida (não nascemos prontos e acabados). Obviamente isto não significa aceitar que nascemos como ‘tábula rasa’, pois isso seria negar que ao nascermos existia vida (e portanto história) e não nascemos vazios (nem biologicamente). (GERALDI, 2010a, p. 29).

Para Geraldi (2010a), é a possibilidade de formação da consciência durante toda a vida do sujeito, consciência em constante (trans)formação, que marca a complexa relação da compreensão do mundo, porque construímos o mundo (simbólico) por meio da linguagem, e esta é constituída, como vimos, por signos ideológicos, que refletem e refratam a sociedade. Portanto, a linguagem se modifica nesse processo e nossa compreensão do mundo envolve mais do que a nós mesmos, envolve a linguagem e os valores refletidos e refratados de acordo com condições históricas e sociais específicas. Além disso, nossas compreensões de mundo implicam uma relação entre estabilidade (passado) e instabilidade (a possibilidade de um futuro) que permeia as nossas práticas discursivas.

Assim, nossas compreensões podem mudar, de forma e de sentido: “Se as condições históricas nos fazem ser o que somos, nesta hipótese seríamos **instituídos**; se premidos pelas condições históricas, mas não por elas determinados, nos fazemos o que somos, nesta hipótese seríamos **constituídos**” (GERALDI, 2010a, p. 29-30, grifos do autor).

Para Geraldi (2010a), quando a noção de constitutividade é focalizada, algumas particularidades do termo precisam ser explicitadas, como: a) há espaço para o sujeito, para a sua subjetividade; b) subjetividade pressupõe inconclusibilidade; c) isso implica também admitir o caráter não fechado dos instrumentos mobilizados no processo de constituição; d) a insolubilidade, ou seja, a falta de respostas prontas que expliquem tudo, implica a noção de constitutividade. Ao levar em consideração a constitutividade e adotá-la como princípio teórico mediador, caminha-se para a concepção de sujeito da qual falamos, “um sujeito heterogêneo, — inconcluso, de uma incompletude fundante e não casual” (GERALDI, 2010a, p. 32). Nessa perspectiva, os sujeitos são vistos como agentes sociais com relações responsáveis e responsivas por se constituírem continuamente, a si mesmos, ao outro e a sociedade. Dessa forma, o sujeito se insere na sociedade e na história, o que o torna um ser que está em constante formação.

O sujeito focalizado em nosso projeto é o professor em formação inicial no curso de Pedagogia, e, mais especificamente, o professor em formação no curso de pedagogia que trabalhará, entre muitas outras coisas, com as práticas de linguagem nos anos iniciais de escolarização. Isso porque o professor dos anos iniciais tem a complexa tarefa de articular os fundamentos da educação com os conhecimentos específicos provenientes de diferentes áreas (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, etc.). Aqui, cabe a pergunta de Soares (1998): “As pesquisas das áreas específicas estão influenciando a formação inicial do professor?” Outras perguntas se fazem necessárias: Quem são os alunos que estão em formação no Curso de Pedagogia do IFC? Que práticas de linguagem têm permeado a sua formação como futuros professores?

Com o objetivo de articular nosso referencial teórico com a pesquisa em tela, os nossos dados indicam que os graduandos e graduandas das três turmas em andamento no Curso de Pedagogia do IFC (Camboriú) são provenientes de escola pública, moram em zoneamento urbano (entorno da instituição) e a grande maioria é do gênero feminino (constituindo a histórica feminização do magistério). Ademais, cabe pensar na relação que o professor dos anos iniciais estabeleceu com as práticas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística em suas experiências anteriores ao ingresso no ensino superior. E ainda, como se deram e se dão essas práticas no decorrer do curso de formação e para além do curso que forma esse professor, tendo em vista que ao chegar a sala de aula, ele viabilizará *práticas culturais em que a linguagem tem um papel central*, como no caso da alfabetização e do letramento. Nesse sentido, vale enfatizar que os alunos ingressantes nos primeiros anos escolares, a partir da mediação desse professor, poderão se formar leitores e escritores de seus próprios textos (e histórias). Diante disso, do interior de uma perspectiva sócio-histórica ou sociocultural, que objetivos se presentificam na formação inicial desse professor? Esse tema será abordado na próxima seção.

### 1.3 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Nesta seção apresentamos uma discussão sobre a formação de professores em sentido amplo para, em seguida, focalizarmos a formação inicial do professor para o ensino de línguas<sup>43</sup>. As pesquisas

---

<sup>43</sup> Sabemos que especificamente a formação do professor de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ocorre no âmbito dos cursos de Letras.

engajadas na discussão da formação de professores para a Educação Básica têm caminhado por investigações com foco na formação inicial e continuada, do estudante e do professor em formação. Investigar a formação do professor pressupõe caminhar nessas duas direções, diferenciadas em termos de objetos de estudos, porém complementares nas discussões empreendidas.

No ato de pensar a formação do professor, assumimos uma posição que tem implicações no âmbito da história e da sociedade, em virtude de compreendermos que a história da profissão do professor reverbera nas relações sociais instauradas na contemporaneidade. A história nos mostra que a identidade do professor se constituiu a partir da relação que o sujeito-professor desenvolveu com o conhecimento (GERALDI, 2010b) e que esta relação se operou no âmbito dos processos de mudança de cunho político, econômico, cultural, pelos quais a sociedade passou e vem passando.

Assim, Geraldi (2010b) historiciza que a identidade do professor, no âmbito de sua profissão, construiu-se mais na relação entre o professor e o conhecimento do que na relação do professor com a sua ação pedagógica (ação pedagógica entendida como a relação do professor com os aprendizes).

O autor nos conta que a escola de Sócrates, de Platão e dos sofistas são exemplos de “escolas dos sábios” e que a dinâmica desses espaços consistia em reunir o *sujeito que pensa* com outros sujeitos, estes últimos no papel de discípulos. Essa identidade também pode ser encontrada na Idade Média, em que os filósofos eram ensinados por meio de uma herança cultural clássica e detinham condições profícuas para produzirem conhecimento, além de serem estudiosos.

No século XVII, com as mudanças em consequência dos novos quadros de produção, a educação começa a se desenhar como espaço de diferentes sujeitos, momento em que “há muitas pessoas para aprender, mas a humanidade não dispõe de doutos para ensinar” (GERALDI, 2010b, p. 84). Nesse período, a *Didática Magna* de Comenius faz uma previsão do que viria a ser a identidade do professor como “transmissor do conhecimento”, isto é, aquele que sabe o saber produzido por outros

---

Não obstante, não podemos nos esquecer de que o professor do 1º ao 6º ano também trabalha com o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. Por isso, embora os autores que citamos nesta seção tratem mais da formação do professor no curso de Letras, a discussão pode ser pensada também para a/na formação do professor dos anos iniciais, cujo currículo de formação inicial é objeto de estudo desta dissertação.



e depois o transmite (século XVII-XX), identidade que permaneceu no cerne das relações pedagógicas até novas mudanças sociais. Assim, para o autor, a profissão do professor emerge no cerne da era moderna sob o signo da divisão entre a *produção do conhecimento* e a *transmissão de conhecimento*.

O surgimento das tecnologias, com o advento da segunda revolução industrial, instaura uma nova divisão social do trabalho e, conseqüentemente, interfere na identidade do professor. A partir daí, o professor já não se define mais pelo conhecimento de um saber produzido por outros, que organiza e aplica em sala de aula, mas como um professor que aplica técnicas no espaço-tempo da sala de aula (meados do século XX), ou seja, sua atividade se restringe ao controle da aula e sua formação é oportunizada pela inclusão de materiais didáticos. Nesse período, as modificações sociais impulsionam o “recrutamento” de professores para a necessária expansão do acesso à escola, recrutamento viabilizado por formações de curta duração, bem como pela mudança no endereçamento do material didático, que passa a ter como interlocutor o estudante e não mais o professor. Segundo o autor, os discursos destinados para o professor, nos dias de hoje, ancoram-se na crise de sua identidade social como aquele que controla o processo de aprendizagem.

Mas, como sabemos que a história não é linear, essas identidades oscilam no tempo histórico, dependendo da relação triádica entre o professor, o aluno e o conhecimento. Assim, “Cada proposta pedagógica, na história ou no presente, define diferentes posições para cada um destes três elementos [professor, aluno e conhecimento], dando ênfase ora a um ora a outro destes três polos.” (GERALDI, 2010b, p. 82).

Contrapondo-se aos modelos educacionais que foram responsáveis pela identidade do professor como um “técnico” ou “perito da aprendizagem”, Geraldi (2010b) afirma que os conhecimentos produzidos pelas pesquisas que têm adotado a pesquisa colaborativa, a pesquisa-ação e a pesquisa participante, possibilitam entender, de forma mais complexa, os conhecimentos e os saberes dos professores em suas práticas pedagógicas. É no cerne dessas reflexões que podem emergir as identidades do professor pesquisador e do professor reflexivo, que, para o autor, geram transformações nas relações com o conhecimento e com o aluno.

No âmbito dessa questão, cabe lembrar que a ação do professor não se dá independente das relações que o engendram, pois sua ação é uma resposta ao outro, à sociedade. Nesse contexto, encontra-se o *vir a*

*ser professor*, aquele que vive o curso de sua formação inicial e se constituirá professor à medida que encontrar, em seu caminho, alunos heterogêneos em situações de interação específicas, alunos que darão sentido às práticas pedagógicas.

Nos cursos de formação inicial, os conhecimentos são sistematizados e sustentam a formação do professor por meio de um repertório de teorias e metodologias, bem como de práticas de pesquisa, ensino e extensão, em se tratando especificamente da universidade. Assim, durante esses cursos, há diversas práticas culturais que aproximam o estudante de um conjunto de conhecimentos organizados no decorrer da história, que se pressupõe que sejam compreendidos pelo sujeito em formação. Depreende-se que ao longo de alguns anos de ensino e aprendizagem, de estudos de determinados conteúdos, o curso contribuirá para modificar as perspectivas do sujeito, sua relação com o conhecimento e com o conteúdo de seu trabalho. Geraldi (2010b) argumenta que talvez essa formação apenas forme o sujeito, não o torne professor. Em sua opinião, é a relação que o professor desenvolve com o conhecimento e com o seu aprendiz que vai torná-lo professor efetivamente. No entanto, não se trata de negar o papel da formação inicial do professor, mas pensá-la também de uma forma em que os cursos possibilitem espaços de encontro entre o estudante/professor em formação e a escola.

Por esse motivo, pensar a formação do professor implica também pensar a escola à luz de suas práticas culturais e historicamente constituídas. A escola pública do presente é resultado de um processo de mudanças sociais que integraram e integram suas práticas culturais. O ensino de língua portuguesa, por exemplo, constitutivo dessas práticas, tem sido problematizado desde a década de 1980. Como alguns autores já demonstraram (BRITTO, 1997; RAZZINI, 2000; SOARES, 2002; ROJO, 2008;), o ensino de língua portuguesa se consolidou historicamente, na esfera escolar, em um viés de língua como *sistema* e uma concepção de ensino *sobre* a língua, seja por meio da gramática normativa, seja por leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua tida como padrão<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Faraco (2008) retoma os conceitos de norma culta e norma-padrão a fim de explicitar as diferenças entre essas concepções. O autor explica que a expressão *norma culta* “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73). Já a expressão norma padrão, diferente da norma culta, não é uma variedade da língua, mas “um construto sócio-histórico que serve de

A história também nos mostra que a expansão quantitativa da escola pública, realizada a partir da década de 1950 no Brasil, passou processualmente a garantir o acesso da população ao espaço institucional escolar, porém não contemplou as necessidades reais desse sujeito social, advindo de arranjos culturais distintos dos que a escola estava acostumada a receber, provocando a evasão e a repetência. No final da década de 1970, a alfabetização se tornou questão de segurança nacional e teve apoio dos setores mais conservadores da sociedade, tendo em vista a dificuldade para ler e escrever, “de forma correta, clara e bem articulada”, dos alunos egressos do segundo grau (BRITTO, 1997, p. 100). Nesse contexto, a problemática da função social da escola, os saberes e os conhecimentos que a integram, seus currículos, métodos, processos de ensino e aprendizagem passaram a ser objeto de reflexão de educadores engajados na luta pela democratização real da instituição escolar.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, os conhecimentos de referência advindos, primeiramente na década de 1960, de áreas como a Linguística e, mais tarde em 1980, de áreas como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada, contribuíram para questionar o ensino e a aprendizagem viabilizados nas práticas escolares da época. No entanto, tendo em vista esse percurso histórico, há de se considerar que as reflexões teóricas (na esfera científica) demandam tempo até serem debatidas, exploradas, compreendidas e integradas às práticas da esfera escolar.

Se, na década de 1980, discutiu-se a abertura da escola a diferentes sujeitos sociais, atualmente, essa discussão pode ser ampliada para o ensino superior, tendo em vista que também esse ensino tem se aberto para sujeitos sociais diversos. Em se tratando dos cursos para o magistério, cabe pensar sobre os sujeitos que têm demandado essa formação. Na investigação de Gatti e Barreto (2009 *apud* GATTI, 2010) sobre as licenciaturas, os autores analisaram os dados do Exame

---

referência [...] em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (p. 75). Nesse sentido, as gramáticas e dicionários não foram utilizados apenas como um instrumento descritivo de uma variedade da língua, mas como instrumentos padronizadores, ou seja, como instrumentos de fixação de um padrão a ser tomado como regulador, normatizador em determinados lugares e momentos históricos. No caso do Brasil, o objetivo de padronização estava ligado ao combate às variedades do português popular pela elite letrada (FARACO, 2008).

Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do ano de 2005, mais especificamente, o questionário socioeconômico direcionado aos(as) graduandos(as). Com relação aos cursos de Pedagogia, por exemplo, o estudo abrangeu 39.359 sujeitos, dentre estes, 65,1% revelaram que sua escolha pelo curso está relacionada ao interesse pela docência, dado que diminui consideravelmente em relação às outras licenciaturas.

A predominância das mulheres nos cursos de licenciatura também revela o componente feminino como constitutivo desse espaço e, portanto, necessário de ser discutido<sup>45</sup> em virtude das questões que interpelam o papel da mulher no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Outro dado significativo tratado pelos autores, diz respeito à condição socioeconômica dos estudantes dos cursos de Pedagogia (e licenciaturas em geral) em que é muito expressiva a quantidade de estudantes que possuem renda salarial mensal de até três salários mínimos (41,9%).

A escolaridade dos(as) graduandos(as) em Pedagogia também revela uma condição bastante frequente destes(as) estudantes, cerca de 40% concluíram curso profissionalizante do magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série (Curso Normal). Para os autores, questões como as anteriores tornam-se fundamentais para se refletir sobre os cursos de formação de professores, tendo em vista que essas questões têm relação com a aprendizagem e seus desdobramentos na atuação profissional, com as expectativas dos(as) graduando(as) em relação ao curso de formação e à futura docência, com suas histórias escolares, com suas condições socioculturais, etc. Em consonância com essas questões, concordamos com Soares (1998), que o professor não é somente aquele que ensina em uma determinada área, mas é também aquele que atua na instituição, nas lutas políticas que ali se travam, na escola e pela escola, por meio de experiências sociais e culturais que se desenvolvem nesse contexto e para além dele. Assim, ainda conforme a autora, são várias as dimensões que envolvem formar o professor: dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais, éticas, entre outras.

No que concerne à área específica de língua portuguesa, entendemos que uma formação teórica e prática que priorize tanto a herança cultural, quanto a sua relação com os contextos situados de ação, escolar ou não escolar, tornam-se relevantes para a formação do professor.

---

<sup>45</sup> Essa questão será tratada mais especificamente na *seção 3* deste trabalho. Ver se isto chegou a ser feito.

Entendemos, de acordo com Geraldí (2010b), a herança cultural como as reflexões que implicam retomada dos conhecimentos historicamente acumulados, sistematizados e organizados de forma racional na atividade científica. Para este autor, esses conhecimentos incluem as disciplinas “e também seus métodos de pesquisa, seus resultados e seus fracassos, seus caminhos não lineares.” (GERALDI, 2010b, p. 94). No entanto, o autor entende que não apenas os conhecimentos fazem parte da herança cultural, mas também os saberes constituídos pelas práticas sociais, saberes que podem não chegar a serem sistematizados, mas que orientam *nossas ações cotidianas*.

Nessa perspectiva, poderíamos retomar as reflexões de Tardif (2000) e outros autores acerca do contexto situado de ação do professor. Conforme o autor, no contexto profissional, *os saberes dos professores são temporais*, isto é, são adquiridos através do tempo. E, grande parte desses saberes se espelham em memórias de suas próprias histórias de vidas e, conseqüentemente, de suas histórias de vidas escolares: “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo.” (TARDIF, 2000, p. 13). Nas pesquisas desse autor, foi constatado que ao passarem pelos cursos de formação de professores, os estudantes podem não modificar suas crenças anteriores acerca do ensino e, ao começarem a trabalhar, eles reativam tais crenças para resolver suas situações de trabalho. Além disso, esses saberes são temporais porque implicam longa duração: no decorrer de suas carreiras, os professores passam por mudanças, do qual fazem parte constituições identitárias, dimensões de socialização profissional. Somados aos saberes temporais, os professores demonstram em suas práticas que *seus saberes são plurais e heterogêneos*, isto é:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições

peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000. p. 14).

Os saberes dos professores também são heterogêneos porque se configuram ao longo de sua formação (pré-serviço, em serviço, permanente), o que revela que esses saberes são sincréticos, frutos de teorias e concepções pedagógicas estudadas e vivenciadas no decorrer do processo de formação, ao longo de toda a vida.

E ainda, os saberes dos professores são *personalizados e situados*, pois convergem de um processo de subjetivação, apropriação, incorporação, sendo dificilmente dissociados de suas práticas no trabalho. Mais que isso, esses saberes são “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido.” (TARDIF, 2000, p. 15). Assim, para se pensar os saberes constitutivos dos professores, de sua ação, também é preciso levar em consideração que estes saberes são organizados em função de uma relação de *interação*, relação com o outro, com o aprendiz que integra a situação de ensino e aprendizagem. Portanto, o objetivo do trabalho docente se dá na relação com os seres humanos que o interpelam, que compõem uma situação de interlocução específica, por conseguinte, os professores carregam saberes constituídos *pelos marcas dos seres humanos*.

Na compreensão de Tardif (2000), os saberes dos professores revelam questões relacionadas à formação inicial e continuada e, nesse sentido, auxiliam na problematização do modelo disciplinar de formação. O autor defende que o conjunto de saberes que os professores mobilizam em suas práticas cotidianas pode integrar a formação inicial de professores no intuito de resignificar o distanciamento entre a teoria e a prática ou ainda entre a escola e a universidade (cursos de formação).

No caso específico do ensino de língua portuguesa, o contexto de ação colocado em foco traz demandas para o trabalho do docente de língua, que se dão de forma situada, isto é, *no uso da linguagem em contextos específicos onde ocorre a interação*. Nesse sentido, Kleiman (2008) se soma à reflexão de Tardif, conforme podemos perceber na colocação a seguir:

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e

gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens [...]. (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Assim, na situação de interação, a linguagem pode ser problematizada no âmbito da atividade humana, o que possibilita a compreensão da dinamicidade inerente aos usos da língua, dinamicidade presente porque a língua em uso é constituída por diferentes sujeitos, nas diversas esferas sociais (escolar, acadêmica, política, científica, cotidiana, etc.). Cada esfera da atividade humana, lugar da comunicação discursiva, é consubstanciada pelas práticas sociais de seu contexto e elabora valores e sentidos por meio do uso da língua<sup>46</sup>.

Em se tratando da formação do professor para o trabalho com a linguagem, algumas pesquisas, ainda que não concentradas especificamente na formação inicial de professores, acabaram refletindo sobre esse tema (RODRIGUES, N. C., 2009; FURLANETTO, 2008). Outras investigações tem construído conhecimento acerca dessa formação de maneira a compreendê-la como um processo de resignificação da compreensão sobre a língua, a linguagem e o ensino de língua portuguesa (BORGES, 2010; SILVA, N. R., 2012).

No âmbito das pesquisas que envolvem especificamente a formação inicial do professor para o ensino de língua, a Linguística Aplicada têm proporcionado caminhos para a problematização do tema (MATÊNCIO, 2006, 2009; MOURA, LOPES-ROSSI, 2012; SILVA, N. R., 2012; SILVEIRA, A. P. K., 2008; RODRIGUES, N. C., HENTZ, 2011; KLEIMAN, 2008). Convém salientar que a última reforma do ensino de língua portuguesa viabilizada pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1998, passou a orientar esse ensino sob uma perspectiva que, na maioria das vezes, não se presentifica nos cursos de formação inicial de professores (KLEIMAN, 2008; RODRIGUES, N. C., 2009). Nesse documento, o texto é eleito como unidade básica do ensino de língua, viabilizado pela noção de

---

<sup>46</sup> Como afirma Angelo (2005), a linguagem nos compromete com os sentidos porque é lugar de conflitos, de concessões, de intencionalidades, de interesses e acordos, de confrontos ideológicos que se dão no interior de qualquer grupo social. Assim, também o ensino de língua portuguesa nas escolas e a formação de professores nos cursos de graduação são interpelados por interesses, conflitos, intencionalidades, discursos.

gêneros do discurso que se constituem em/pelas práticas sociais do uso da língua. A noção de gênero do discurso possibilita entender o texto como meio de interação, na afirmação de Rodrigues, R. H. (2008, p. 171), *em sua condição de enunciado*, pois se o texto é o lugar do acontecimento, “também é verdade que ele [o texto] é construído segundo certas condições sociais, certos modos sociais de dizer e agir.” Nesse sentido, são as práticas de linguagem, orais e escritas, que possibilitam a entrada de diferentes textos na sala de aula, em decorrência dos objetivos pretendidos para o ensino numa determinada situação de interação.

Essa concepção acerca do trabalho pedagógico para o ensino de língua foi viabilizada pela compreensão de Geraldi (1984, 1997[1991]), entre outros autores, acerca do fenômeno da natureza social da linguagem. Nesse momento, é preciso convocar sua contribuição para o ensino de língua nas escolas, em que o autor salienta as implicações ao se focalizar a *interação verbal* como processo constitutivo da língua, do sujeito e da história na sociedade. Para Geraldi (1997), quando se assume a interação verbal como o lugar em que os sujeitos produzem linguagem e se constituem por ela, admite-se:

a) “que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação” (GERALDI, 1997, p. 6), o que implica focalizar o processo interlocutivo na atividade de linguagem e esse processo que (re)construirá a língua;

b) que a constituição também dos sujeitos se dá no processo de interação, isto é, no momento que interagem uns com os outros, portanto, a consciência e o conhecimento de mundo dos sujeitos resultam como produto deste mesmo processo. Isso significa que o sujeito é social e a linguagem é fruto do “trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela [a linguagem] se constitui.” (GERALDI, 1997, p. 6). Assim, o sujeito é aquele que vai se completando e se constituindo nos seus enunciados;

c) que tais interações não podem acontecer fora de um contexto socio-histórico maior; as interações são possibilitadas por acontecimentos únicos, singulares, “no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta” (GERALDI, 1997, p. 6). O que não significa que elas estejam fadadas a estas condições, pois ao se realizarem cotidianamente são “produtivas e históricas como tais,



acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.” (GERALDI, 1997, p. 6-7).

Na concepção do autor, é por meio das operações que se fazem com/sobre a linguagem que se constitui o trabalho com a língua. Essas operações de linguagem podem ser atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. O foco passa a ser a construção de sentidos a partir do uso da língua, que se constitui nas práticas de linguagem na escola e fora dela. O ensino de língua, nessa perspectiva, passa a ter como eixos centrais as atividades de leitura e escuta, produção textual e análise linguística. Nesse sentido, o texto retorna para a sala de aula de língua, admitido em sua realidade social e histórica, portanto discursiva. Assim, ao se assumir a interação verbal como espaço para o trabalho pedagógico com a linguagem, saem de cena os exercícios de repetição, simulação, normatização, a restrição às tipologias textuais escolares, para a entrada progressiva de outro objeto de ensino, que, como indica Britto (1997), não se reduz a um novo método ou novos procedimentos, mas a novas propostas que se centram na historicidade do sujeito e da linguagem. O papel do professor, por esse viés, é o de **mediador** do conhecimento que encontra na interlocução, no diálogo, na participação democrática, os preceitos para a constituição de seu dizer perante o aprendiz.

Para Matêncio (2006, p. 448), o trabalho do professor de língua se constitui em função das práticas letradas: sua ação propicia ao estudante ingresso em práticas sociais de “produção e recepção de textos em diferentes domínios do conhecimento”, o que imprime responsabilidade diante das representações que a linguagem assume nesse processo, sobretudo ao se trabalhar pela não desvalorização das variedades sociolinguísticas, contra o preconceito linguístico e ainda pelos estudos sobre as relações de dominação linguística (GERALDI, 2010c). Matêncio (2006, p. 449) propõe três ações que podem contribuir para uma formação crítica do professor: (a) estudar como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e das demais formas de manifestação da linguagem; (b) descrever e explicar o funcionamento da linguagem dos textos e dos discursos; e, (c) investigar as práticas de ensino e aprendizagem da linguagem, na escola e fora dela.

Em trabalho mais recente, relacionado ao terceiro objetivo enunciado anteriormente, Matêncio (2009) busca problematizar as práticas de ensino e aprendizagem de língua na formação inicial do professor. Para a autora, os futuros professores de língua materna modificam seus saberes nos anos de formação, em vista da reconstrução de relações com a linguagem em que as práticas acadêmicas que

envolvem a fala e a escrita são centrais na apreensão dos conhecimentos teóricos. Nesse sentido, modifica-se a representação que o sujeito tem das manifestações da linguagem, pois o processo de formação envolve lidar com saberes heterogêneos no âmbito da academia, bem como com os discursos provenientes da escolarização da linguagem efetivada nas práticas de ensino escolares. Assim, conforme a autora, no processo de formação, o aluno começa a lidar com a reconstrução de saberes acerca do sistema linguístico, do texto e dos discursos, e ao professor formador, cabe criar condições para que se constituam, a partir das práticas com esses discursos, saberes articulados com os conhecimentos teóricos e metodológicos de referência para o ensino de língua, a fim de que o professor em formação reflita sobre práticas possíveis de linguagem, práticas que possam subsidiar sua atual/futura ação profissional. Assim, Matêncio (2009, p. 19) afirma que:

[...] o trabalho com a inserção do aluno no universo das práticas letradas acadêmico-científicas transforma sua experiência com e seu conhecimento da língua(gem) e, portanto, suas posições identitárias. Daí se pode depreender que, desse ponto de vista, um trabalho com a escrita não pode se furtar de viabilizar, aos professores em formação, atividades sistemáticas de reflexão sobre de que modo o gerenciamento de lugares e papéis enunciativos é determinante nas práticas de linguagem, envolvendo uma série de categorias que ganham vida e significação nas práticas sociais, as quais indiciam tanto a representação que o sujeito tem da situação de enunciação quanto sua relação com a instância material de produção de linguagem e com os demais actantes. Daí, também, se pode considerar que, da perspectiva assumida, é crucial, nesses processos formativos, a reflexão consistente sobre as formas pelas quais, nos processos de referenciação textual-discursiva, ganham vida determinados saberes acerca daquele que será o objeto de estudo, de trabalho e de ensino do professor de língua materna. (MATÊNCIO, 2009, p. 19).

No âmbito dessa discussão, as mudanças no campo teórico e metodológico da Linguística possibilitam, hoje em dia, o estudo da língua e também a reflexão, de forma sistemática e interdisciplinar, sobre os usos da língua e dos diferentes sistemas semióticos nos textos

e, ainda, o estudo dos processos sociais e cognitivos envolvidos nesses usos (MATÊNCIO, 2006, p. 440). Além disso, ainda de acordo com a autora, os avanços nas tecnologias da informação viabilizaram e viabilizam diferentes gêneros e atividades interativas, contribuindo para a promoção de novas demandas sociais acerca da produção, circulação e recepção de textos, o que tem aumentado o interesse das diferentes esferas sociais pelo funcionamento dos textos e dos discursos. Assim, Matêncio (2006) reflete que se por algum tempo a manutenção da identidade de um povo era representada pela *lingua-pátria*, uma, pelo espaço físico das nações e de sua tradição cultural, principalmente, por meio da língua escrita e das manifestações estéticas artísticas, a sociedade atual, com a intervenção da internet, da globalização, dos movimentos sociais, marginais, dos guetos, constrói sua identidade interpelada por diferentes linguagens. Nesse contexto,

[...] os discursos que, democraticamente, têm preconizado o aceite das diversas culturas e o respeito às diferentes formas de uso da língua e das linguagens na sociedade fazem com que tenhamos que pensar o funcionamento da língua nos textos e nas diversas instâncias sociais, assim como o ensino de línguas na escola, também de novas formas. (MATÊNCIO, 2006, p. 442).

Contudo, a autora entende que nesse processo há tarefas a serem construídas para que seja privilegiada uma formação linguística crítica do professor e do aluno. Depreende-se, nesse sentido, uma formação cognitiva, social e didática, que, no âmbito dos estudos linguísticos, pode se constituir na natureza dos objetos de estudo que emergem desse campo.

No entanto, sabemos que as concepções viabilizadas pelos estudos da linguagem só passaram a fazer parte do ideário do ensino de língua e da formação dos professores nas últimas duas décadas, o que tem se constituído como um desafio para se pensar a formação desse professor para o trabalho com as práticas de uso da língua. Ao refletir sobre isso, Rodrigues, R. H. (2008) afirma que:

Se se enfatiza a questão de que o ensino deve ser centrado no texto e se quer que o aluno se aproprie das diversas práticas de linguagem, isso implica considerar o aluno como sujeito do seu dizer e orientado para a reação-resposta do outro, bem como adotar postura pedagógica que considere a diversidade das interações sociais.

Além disso, um novo objeto de ensino demanda que se tenha, em torno dele, um corpo de conhecimentos de referência (tanto teóricos quanto didáticos) para o trabalho do professor. (RODRIGUES, R. H., 2008, p. 171).

Com relação aos conhecimentos teóricos e didáticos, uma questão que se presentifica ao estudante em formação e no curso que o forma, provém da relação complexa em que diversas esferas lançam discursos acerca do fazer docente. Assim, temos acompanhado uma produção numerosa de documentos governamentais – leis, normas, preceitos – destinados a regular o ensino básico<sup>47</sup> e também a formação inicial e contínua do professor. Para Kleiman (2008) algumas das medidas adotadas – como, por exemplo, as avaliações oportunizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>48</sup> e pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)<sup>49</sup>, trazem novas exigências e deveres, sem os concomitantes direitos, tanto para os alunos da escola básica quanto para os professores em formação e em sala de aula. A autora entende que uma das razões para a incerteza do professor frente às mudanças é o desconhecimento das teorias que embasam os documentos oficiais tanto pelo alfabetizador quanto pelo professor de língua. E, ainda, a autora salienta que os conhecimentos

---

<sup>47</sup> Vale lembrar que em 2013, a LDB (Lei nº. 9394/96) alterou o Artigo 4º, referente à obrigatoriedade do ensino básico, que passou a compreender o período dos 4 aos 17 anos. Com essa alteração o Estado passa a ter o dever de prover educação pública para esse público escolar no que concerne à modalidade da educação básica.

<sup>48</sup> O SAEB, vinculado ao INEP e implantado em 2005, tem por objetivo avaliar a educação básica por meio de um sistema nacional de avaliação, a ANEB e a ANRESC, denominadas de SAEB e Prova Brasil, respectivamente, nas publicações oficiais. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em: 13-01-2014.

<sup>49</sup> O SINAES, vinculado ao INEP, foi implantado no ano de 2004. O SINAES é responsável pela avaliação do ensino superior por meio de três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Este sistema avalia todos os aspectos que envolvem esses três eixos, dentre eles, o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações. São instrumentos complementares do SINAES: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 13-01-2014.

que embasam tais documentos se restringem a alguns centros universitários, o que não contempla a amplitude da realidade de formação de professores atualmente no país.

No entanto, concordamos com Tinoco (2008), que não basta acrescentar ou substituir conhecimentos de referência na formação do professor, é preciso oportunizar momentos de reflexão que tematizem os alcances e os limites que cada concepção epistemológica traz para o processo de ensino e aprendizagem de língua.

Acerca dos alcances e limites das concepções epistemológicas focalizadas na formação do professor, Soares (1998) enfatiza a relevância da pesquisa científica nesse processo. A autora reflete sobre essa questão ao discutir a socialização do conhecimento (ensino) e a produção do conhecimento (pesquisa) no âmbito da formação inicial de professores e sugere uma abordagem no contexto de formação que **socialize o processo pelos quais se chegaram aos produtos do ensino**, já que “[...] na formação do professor ensinam-se (socializam-se) os ‘produtos’ que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar; não se socializam os processos que conduziram a esses produtos.” (SOARES, 1998, p. 41). Para a autora, a convivência e a vivência com a pesquisa, mais do que o acesso aos produtos resultantes das pesquisas, possibilitará ao graduando apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica, “Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividades que se deve visar, fundamentalmente, aos processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos.” (SOARES, 1998, p. 41).

Refletir sobre a relação entre os conhecimentos de referência e a prática pedagógica implica pensar acerca dos *saberes ensinados*. No âmbito dessa discussão, cabe trazer a contribuição de Halté (2008[1998]) acerca do conceito de transposição didática em que o autor se apoia para propor outro conceito, o de **elaboração didática**.

Halté (1998) problematiza o conceito de transposição didática, cunhado por Chevallard<sup>50</sup>, ao refletir sobre o trabalho do professor e a natureza do objeto a ser ensinado na escola<sup>51</sup>. Para Halté (2008) pensar o

---

<sup>50</sup> Y. Chevallard, referenciado por Halté (2008), concentra-se na transposição dos conhecimentos científicos para o saber ensinado na escola, com relação à disciplina de Matemática.

<sup>51</sup> O autor trata do ensino do francês, mas podemos estender essa reflexão ao trabalho com a língua portuguesa.

campo didático na ação do professor depreende compreender que os saberes envolvidos nesse contexto são diversificados. Assim, conforme o autor, numa aula de leitura ou de escrita, saberes plurais são convocados, pois há os saberes científicos (provenientes da produção de conhecimento teórico), os saberes da prática social de referência (aqueles que advêm dos espaços das atividades humanas, sendo modelares), os saberes da especialidade (provém de instituições não legitimadas, são saberes personalizados que o autor exemplifica com o *rap*), e o conhecimento de mundo (associado às experiências que cada um possui, sendo construído nas práticas sociais).

Ainda de acordo com Halté (2008), a variabilidade dos saberes é constitutiva do trabalho do professor de língua, o que implica sincretização entre esses conhecimentos, isto é, o agrupamento de elementos distintos para a possibilidade de constituição de uma síntese<sup>52</sup>. Portanto, no exemplo da aula de leitura focalizado pelo autor, “serão convocados para entrar em jogo, a teoria narrativa, a especialidade de escrita manifesta do autor, a especialidade em letras do professor, os conhecimentos empíricos que os alunos têm dos gêneros e tipos textuais, etc.” (HALTÉ, 2008, p. 131).

Contraopondo-se ao aplicacionismo do conhecimento científico na escola, o autor propõe a elaboração didática como possibilidade de conciliação dos saberes anteriormente descritos, viabilizados, a nosso ver, pela aula como evento, como acontecimento, pois sua preocupação consiste em desenvolver uma didática praxiológica. Se nas aulas de língua o objetivo fosse transpor teorias, os autores estudados na academia seriam “transpostos” para a escola. Se transpor teorias fosse objetivo final dessas aulas, o saber seria passado como “saber puro”, sem a possibilidade de resignificação pelo professor e pelo estudante.

Distanciando-se do posicionamento anterior, ou seja, da transposição, Halté (2008) entende a aula como um acontecimento único, irreprodutível, e sua gênese está na consolidação de um *projeto didático* em que o aluno e o professor são protagonistas do processo e o *sistema didático* é entendido em sua dimensão global. Um dos fatores que torna relevante a adoção do conceito de elaboração didática de Halté para o ensino de língua se dá no entendimento de que “Não é porque um saber está disponível e é ensinável que ele deve ser ensinado: é porque tal projeto didático busca tal objetivo que tal conceito teórico é eleito e

---

<sup>52</sup> De acordo com Halté (2008, p. 131), “Sem a sincretização, o ‘puro’ saber científico, o puro modelo das práticas, o puro saber especializado não teriam o menor sentido, nem a mínima chance de serem assimilados.”

transposto mais do que outro, em convergência com as escolhas dos suportes, com os conhecimentos prévios, com as especialidades afins etc.” (HALTÉ, 2008, p. 139). Por esse viés, as relações entre aqueles que fazem parte do processo educativo são constitutivas dos saberes privilegiados no ensino de língua.

Guedes-Pinto (2011) trabalhou a relação teoria e prática a partir de disciplinas que se caracterizam por focalizarem, no currículo de licenciatura em Pedagogia, a articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica: as disciplinas de Didática, Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado. A iniciativa da autora em investigar essa relação se deu porque os estudantes chegavam a essas disciplinas (eixo teórico-prático do currículo, oferecido a partir da metade do curso de licenciatura) com uma visão pré-construída acerca da instituição escolar.

De acordo com a autora, a ação desses estudantes mediada pelo uso da escrita (relatórios de estágios, ensaios e textos sínteses acerca das idas/voltas a escola) demonstrou uma mudança processual no posicionamento enunciativo dos futuros professores. Assim, a vivência próxima aos sujeitos que integram às práticas da escola, bem como o entorno escolar (comunidade), possibilita um movimento de colocar-se no lugar do outro, na esfera escolar, na docência. Também a fala dos graduandos revelou marcas enunciativas de uma aproximação com o “vir a ser professor”, no entanto, a autora se concentrou nos textos escritos dos estudantes para abordagem do tema. Pela narrativa dos graduandos, a autora observou a constituição de um cenário em que se sentem incluídos nas práticas e incluem os outros nas ações que relatam: “As narrativas dos estudantes apresentam cenários variados das salas de aula assim como traçam enredos de histórias que configuram aspectos do trabalho docente. Ao relatarem suas imersões no cotidiano escolar, tornam visível suas percepções sobre sua vivência na condição de estagiário.” (GUEDES-PINTO, 2011, p. 77).

A ação de Guedes-Pinto (2011) em sua condição de formadora nos lembrou dos dizeres de Nóvoa (1992). Para este autor, da mesma maneira que a produção do saber não pode estar dissociada da formação, também esta formação não pode estar alheia ao espaço de trabalho do professor. Nesse sentido, a formação pode ser pautada em outras formas de articulação entre o conhecimento científico e a prática pedagógica, por meio da criação de espaços onde sejam assumidas as experiências e uma reflexão sobre as experiências. Os processos investigativos articulados com a prática pedagógica possibilitam que as práticas tomem

como referência a dimensão coletiva do trabalho, tendo em vista que essa dimensão, discorre Nóvoa (1992), contribui para a emancipação e promove a produção do saber também no interior das escolas.

Nessa seção buscamos discorrer sobre a formação inicial do professor, a relação dos saberes constitutivos da ação profissional do professor, o ensino de língua portuguesa nas escolas, entre outras questões. Na seção seguinte, objetivamos abordar as teorias de currículo a partir da perspectiva crítica para então refletir acerca do currículo de formação inicial do professor.

#### 1.4 TEORIAS DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Os campos teóricos da Educação e da Sociologia, campos mobilizados nesta pesquisa por pesquisarem as teorias de currículo, têm oferecido reflexões sobre a maneira como, em determinado período histórico, o currículo foi pensado, organizado e desenvolvido. As teorias críticas de currículo, assim chamadas por Silva T. T. (2011[1999]), são um conjunto de produções científicas que tem como foco a educação, a escola e o currículo, mas que não se restringem a esses temas. Por isso, autores que não são propriamente da área de currículo são mobilizados pelos teóricos que trabalham especificamente com esse objeto de estudo na busca de subsídios teóricos que possam integrar suas abordagens.

Conforme Silva T. T. (2011), nas ciências da Educação, firmou-se um movimento crítico de contestação da escola e dos arranjos educacionais, do qual fez parte o “movimento de reconceptualização<sup>53</sup>”, com maior expressividade nos Estados Unidos, na década de 1970. Já na Sociologia, a crítica ao currículo foi delineando seu espaço através da Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, também a partir da década de 1970. Como veremos no decorrer desta seção, os movimentos

---

<sup>53</sup> Como colocam Moreira e Silva (1994), os reconceitualistas do campo curricular, nos EUA, não formavam um bloco único, pois divergências teóricas os separavam. Havia, na década de 1970, uma corrente associada às Universidades de Winconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes eram Michel Apple e Henry Giroux, e outra corrente associada à tradição humanista, mais presente na universidade de Ohio, e representada por William Pinar (MOREIRA, SILVA 1994). Assim, “para os neomarxistas, os humanistas secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual”, já os humanistas consideravam que os neomarxistas subordinavam “a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência.” (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 22).



citados anteriormente foram influenciados por mudanças sociais amparadas, principalmente, pela necessidade de expansão da escolarização para toda a população nas últimas três décadas<sup>54</sup>.

Diante dessas considerações iniciais, o objetivo desta seção é delimitar que pensamento sobre currículo vigorou no início do século XX, em virtude da crescente necessidade escolarização, face aos processos de democratização do acesso à escola, e quais correntes emergiram a partir das críticas de resistência ao modelo de currículo vigente, mais precisamente, na década de 1970, como já dito. Para tanto, pretendemos dissertar sobre as formas de conceber o currículo que as teorias críticas de currículo historicamente reavaliaram, a fim de entender como se deu o processo de constituição do currículo na educação moderna, algumas das problemáticas e questões levantadas por esse campo e, assim, ampliar a discussão para a formação de professores<sup>55</sup>.

Conforme Sacristán (2013, p. 16),

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). Na Roma antiga falava-se do *cursus honorum*, é a soma das “horas” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de cônsul. O termo era utilizado para significar *carreira*, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida

---

<sup>54</sup> As teorias de currículo são classificadas por Silva T. T. (2011) como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Atualmente, há uma emergência das teorias pós-críticas de currículo, como escreve o autor, tendo em vista suas contribuições para a área de currículo, a partir dos estudos de conceitos como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Não será nosso objetivo, nesta seção, esboçar todos esses conceitos, mas sinalizar que tais discussões têm perpassado o campo curricular na contemporaneidade.

<sup>55</sup> Nessa seção, não nos aprofundaremos na constituição histórica do currículo do Curso de Pedagogia, porque nos dedicaremos a isso, em momento subsequente, no *capítulo 3*. Cabe aqui levantar discussões acerca da constituição histórica do currículo na escola, grande motivação para o enfoque científico aqui compreendido nas áreas da Educação e da Sociologia.

profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *currículum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo.

A historicização de Berticelli (1999) indica que a palavra *currículum* migrou da Inglaterra para os Estados Unidos, em meados de 1940. A partir de 1945, o conceito começa a se delinear, conforme o autor, em meio à era industrial, momento em que os saberes se diversificam e começa a existir uma demanda de saberes emergentes. Como veremos adiante, é por volta de 1920 que começam a emergir as problemáticas do currículo. Mas Berticelli historiciza que é somente a partir da Segunda Guerra Mundial que o currículo começa a ter uma maior articulação: “Fruto da modernidade, quando a unidade filosófico-teológica se rompe para dar origem às mais diversas ciências particulares, emergentes da técnica, o saber educacional adquire a forma de uma ciência nova, a ciência pedagógica.” (BERTICELLI, 1999, p. 162).

Também de acordo com Silva T. T. (2011), o currículo, como se concebe ainda hoje, está intrinsecamente ligado ao movimento de consolidação da fábrica<sup>56</sup>, isso significa que no processo de industrialização houve a necessidade imediata da escolarização de massa e de um modelo de currículo que viabilizasse essa escolarização, essencialmente para atender as demandas de recursos humanos para a indústria. Cabe salientar, conforme o autor, que há antecedentes, na história da educação ocidental moderna e institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional. A *Didacta magna*, de Comenius, é um exemplo disso. Hoje, ainda segundo o autor, o sentido que se atribui à palavra *currículo* está associado à literatura educacional americana, pois

---

<sup>56</sup> O espaço de desenvolvimento do trabalho na fábrica foi usado como um contexto de comparação com o ambiente da escola, já que o importante para a escolarização de massa era o estabelecimento de padrões, isto é, as crianças precisariam sair da escola moldadas de acordo com os objetivos de formação para atender a mão de obra fabril.

É precisamente nessa literatura que o termo surge para designar um campo especializado de estudos. Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos e segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado de sucessivas ondas de imigrantes; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, T. T., 2011, p. 22).

No ano de 1918, John Franklin Bobbitt escreveu o livro *The curriculum*, influenciando o campo de pesquisas educacionais num momento em que várias forças<sup>57</sup> (econômicas, políticas e culturais) discutiam a necessidade de renovação dos conteúdos escolares nos Estados Unidos. A perspectiva de Bobbitt, apesar de modificar profundamente a estrutura organizacional da escola, consolidou-se como um modelo conservador e utilitarista de educação. A proposta consistia em confrontar a tradição humanista do ensino clássico, alegando a inutilidade para as exigências da vida moderna representada, especialmente, pela necessidade de as pessoas se adequarem/adaptarem ao mercado de trabalho. Bobbitt foi influenciado por Frederick Taylor, pesquisador da área da administração científica. O modelo de Bobbitt era voltado para as necessidades produtivas e remetia à divisão do trabalho na sociedade, tanto em relação ao aluno quanto em relação ao professor. Na perspectiva de Bobbitt, o currículo estava fortemente associado a uma questão organizacional. Nesse sentido, as atividades curriculares consistiam em níveis burocráticos de eficiência e organização:

---

<sup>57</sup> O modelo de Bobbitt concorreu com o modelo de John Dewey. Dewey estava preocupado com a construção da democracia e achava importante considerar as experiências das crianças para a constituição de um currículo. Entretanto, a influência de Dewey foi apaziguada pela necessidade de escolarização de massa, em que o modelo de Bobbitt se enquadrava mais facilmente. (SILVA, T. T., 2011, p. 21).

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades [para o trabalho], desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente apreendidas. (SILVA, T. T., 2011, p. 24).

Ainda segundo Silva T. T. (2011), essa perspectiva consolida-se por meio da publicação do livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, de Raph Tyler, do ano de 1949, e irá perdurar nos Estados Unidos até a década de 1980, bem como em outros países, incluindo o Brasil. Assim, esse modelo era centrado na administração da aprendizagem e, conforme Dias e Lopes (2003), os objetivos educacionais eram definidos a partir da centralização da autoridade. Tal concepção restringia o trabalho do professor e o condicionava como um técnico, um perito de aprendizagem.

Esse controle do professor no exercício do magistério se apresentou como uma tendência no currículo por objetivos. Neste, a formulação dos objetivos comportamentais pela especificação do desempenho a ser realizado, da condição de realização e do critério de avaliação do desempenho não abria espaço para a improvisação, a imprevisibilidade e a multidimensionalidade da prática educacional. (DIAS, LOPES, 2003, p. 1160).

Ainda de acordo com Dias e Lopes (2003), o professor, nesse contexto, assume uma função meramente técnica, com um grau de restrição às suas disposições para a autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política. Essa maneira de pensar o currículo se restringia à atividade de como fazer o currículo sem envolver uma reflexão aprofundada acerca de questões sociais, históricas, culturais das camadas populacionais que passavam a ter acesso ao ensino, antes restrito às elites. Desse modo, esse modelo elegia, para todos, os conhecimentos que as camadas dominantes privilegiavam como essenciais para a sua educação.

Geraldi (2010b) também se refere a essa identidade do professor, mais precisamente, relacionada ao momento de expansão industrial no Brasil na década de 1950. Para o autor, nesse momento histórico,

O professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente aos seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula. [...] Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. [...]. Abre-se todo o espaço para um tecnicismo da transmissão de conhecimentos feitos conteúdos de ensino. (GERALDI, 2010b, p. 86-87).

A década de 1970 foi marcada pela produção da teoria crítica<sup>58</sup> de currículo (SILVA, T. T., 2011). Assim, desenvolveram-se as primeiras teorizações que questionavam o pensamento e a estrutura educacional tradicional, sobre a escola e sobre o currículo. A teoria crítica de currículo contribuiu, embora com diferentes perspectivas, para um movimento de contestação<sup>59</sup> do modelo tecnocrata em voga. A perspectiva crítica foi impulsionada pelas desigualdades e injustiças sociais, pela necessidade de “colocar em questão precisamente os

---

<sup>58</sup> Conforme Silva T. T. (2011), é preciso fazer uma distinção entre as teorias críticas mais gerais e as teorias críticas específicas de educação e currículo. Quanto às teorias mais amplas de abordagem crítica sobre a escola e o currículo, Silva T. T. (2011) coloca que foram fundamentais o ensaio de Althusser, *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, publicado na década de 1970, o livro de Bowles e Gintis, *A escola capitalista na América*, de 1976 e, ainda, o livro de Bourdieu e Passeron, *A reprodução*. Segundo Silva T. T. (2011), a publicação desses trabalhos marca o início da preocupação com as questões ideológicas, de poder e de cultura na teoria crítica de educação. O ensaio de Althusser referido forneceu as bases para as teorias críticas marxistas em educação que o procederam. Nesse ensaio, Althusser faz conexões entre ideologia e as diversas instituições geridas pelo Estado, dentre estas, a escola.

<sup>59</sup> Os principais nomes desse movimento são: Paulo Freire, Althusser, Pierre Bourdieu, e Jean Claude Passeron, Bernstein, Michael Apple, entre outros. Todos estes autores publicam trabalhos questionando a reprodução cultural dos sistemas de ensino, entre a década de 1970 e 1980. (SILVA, T. T., 2011, p. 30).

pressupostos dos presentes nos arranjos sociais e educacionais.” (SILVA, T. T., 2011, p. 30). Como vimos no início desta seção, o “movimento de reconceptualização” surgiu mais expressivamente nos EUA. Na Inglaterra, é com a “Nova Sociologia da Educação” (NSE) que a crítica ao currículo tradicional se desenvolve.

O currículo tradicional passou a ser questionado por reproduzir o *status quo* e, ainda, porque esse modelo se caracterizava como um sistema de adaptação, aceitação e ajuste à estrutura social estabelecida (educação compensatória). Assim, as teorias críticas contribuem para a compreensão de que um currículo educacional não pode ser analisado fora de seu contexto social e histórico, pois não se pode mais pensar num currículo como modelo neutro de organização do conhecimento.

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (SILVA, T. T., 2011, p. 30).

Portanto, na perspectiva crítica, o currículo passou a ser problematizado a partir de questões relacionadas com os conceitos de cultura, ideologia, poder, estrutura social, entre outros que, em virtude do aprofundamento dessas discussões, ascenderam nas abordagens curriculares. Os autores inscritos nessa perspectiva de currículo revelaram como esse instrumento, ao longo de sua história, constituiu-se como espaço de disputas na educação, principalmente associado a mudanças políticas, econômicas, culturais em determinados momentos sociohistóricos. Focalizaram e problematizaram os conceitos de currículo formal e currículo oculto<sup>60</sup>. Tais concepções contribuíram para

---

<sup>60</sup> Silva T. T. (2011) explica que o currículo oculto foi fundamental na emergência das teorias críticas dos movimentos de reconceptualização de currículo na década de 1970, bem como nas teorizações da Nova Sociologia do Currículo (NSE). Conforme o autor: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] [Assim], o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente

evidenciar quais as contribuições do currículo formal e do currículo oculto para a reprodução das desigualdades. Também procuraram demonstrar as contradições e as resistências que ocorreram no processo de constituição do currículo, a fim de desenvolver perspectivas emancipatórias para o campo (MOREIRA, SILVA, 1994).

O conceito de ideologia esteve, desde o início da teorização crítica de currículo, orientando e analisando o processo de escolarização, em geral, e a do currículo, em particular. Entretanto, as críticas seguintes ao ensaio de Althusser se consolidaram em direção à ressignificação do conceito, não visto mais como *consciência falsa*<sup>61</sup>, mas em detrimento das “divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões.” (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 31). Assim compreendido, o conceito de ideologia tem como precedente as relações sociais estabelecidas pelos seres humanos em uma determinada época histórica: o efeito que essas relações provocam no homem será perpetuado em suas atividades de produção. Por isso a crítica aos modelos tradicionais de currículo encontra subsídios no conceito de ideologia, já que as instituições educacionais, como as outras instituições da sociedade, estão permeadas pelos conflitos entre sujeitos pertencentes a grupos sociais de diferentes classes.

Para Moreira e Silva (1994), numa primeira fase da teorização crítica sobre currículo, a tendência era de uma visão do campo ideológico como muito pouco contestado, dessa forma, a ideologia era

---

atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto, ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes populares aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação.” (SILVA, T. T., 2011, p. 78-79). O autor coloca ainda, que o currículo oculto estava associado à hegemonia do estruturalismo na educação, que foi, processualmente, sendo problematizado pelas correntes educacionais da teoria crítica de currículo e por outros campos epistemológicos.

<sup>61</sup> Os autores se amparam nas críticas a essa definição de ideologia e levantam que é “muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam.” (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 31).

vista como uma imposição, a partir de cima, de determinadas ideias da sociedade. Por outro lado,

A ideologia dificilmente teria efeito se não contasse com uma forma de consentimento dos envolvidos, isto é, a ideologia não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais “originais”, mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. [...] a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, uma construção logicamente consistente. Em vez disso, ela é feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, de diferentes espécies de “conhecimentos”. [...] a ideologia não age sem resistência por parte daqueles aos quais é dirigida. A ideologia é interpretada de formas diferentes daquelas intencionadas, e dentre essas formas – embora não todas – algumas constituem uma resistência e uma luta efetiva contra a ideologia. (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 33).

Essa perspectiva ressaltada pelos autores Moreira e Silva (1994) dialoga, a nosso ver, com a percepção de Volochinov (2009, p. 48), ao problematizar a relação entre a infraestrutura e as superestruturas no estudo e na evolução do signo. Para o autor, o signo possui uma dialética interna que não se revela completamente, a não ser em épocas específicas, como de crise social ou comoção revolucionária. A participação das diversas classes nesse processo pode desvelar o valor oculto do signo que a classe dominante tem interesse em ocultar. Nas palavras do autor:

Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 48).

A palavra como signo ideológico, perpetuação de valores, reflexo e refração das atividades sociais, revela seu caráter de poder ao longo da



história. A relação da palavra com a história conflui para uma percepção sociológica dos fenômenos que envolvem a linguagem, de modo que, como coloca Volochínov (2009, p. 48), o estudo do signo linguístico, da palavra, “permite observar mais facilmente e de forma mais profunda a continuidade do processo dialético de evolução que vai da infraestrutura às superestruturas”.

Ao considerarmos a relação do currículo com a história, a formação e a identidade dos sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem, entendemos que o currículo envolve questões constitutivas dos espaços em que o saber e o conhecimento estão em disputa. São estabelecidas nessas disputas diferentes concepções de conhecimento e, conseqüentemente, de propósitos formativos. Nesse processo, entendemos o currículo como texto, discurso, documento (SILVA, T. T., 2011) que se materializa em esferas específicas e se inter-relaciona com as práticas disponíveis nessas esferas. Ou ainda, como faz Sacristán (2000), ao ver o currículo como “confluência de práticas”. De acordo com o autor, o currículo é um campo de atividade em que muitos agentes interferem, em diferentes proporções. Isso porque

Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados, etc. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

As muitas vezes que se interpelam na constituição curricular podem ser observadas, por exemplo, nos documentos oficiais de educação, já que tais documentos são resultado de um processo que envolve diversas esferas da sociedade, como a científica, a escolar, a política, etc. Os documentos oficiais são entendidos por Sacristán (2000) no âmbito do *currículo prescrito*. Segundo o autor, em todo o sistema educativo, existe algum tipo de prescrição ou orientação acerca dos

temas, conteúdos e formas de se organizar o currículo em detrimento das regulações a que esse sistema está submetido. O currículo prescrito contempla aspectos que “atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc. A história de cada sistema e a política em cada momento dão lugar a esquemas variáveis de intervenção” (SACRISTÁN, 2000, p. 104), que se modificam de um país para o outro. A intenção de trazer esse conceito para nossa pesquisa é porque estaremos trabalhando com o currículo em sua modalidade prescritiva, tendo em vista que não observaremos o seu desenvolvimento no âmbito da ação.

Atualmente, no Brasil, o Ministério da Educação (MEC), por meio de decretos, leis, documentos, avaliações e materiais didáticos tem prescrito os conhecimentos constitutivos do currículo na universidade e na escola. Essa relação não se dá de modo “unidirecional”, mas é interpelada pelo conflito de relações existentes num contexto social. Essa *arena de lutas* acerca dos sentidos atribuídos ao currículo emerge, principalmente, nos momentos de reformas educacionais (RODRIGUES, N. C., 2009).

Entendemos que as formas de se conceber o conhecimento e a linguagem, temas que já trabalhamos nas seções anteriores, têm implicações significativas nos processos formativos. Conforme Moreira e Silva (1994), nas visões ligadas às concepções tradicionais de currículo:

[...] o conhecimento e a linguagem são vistos como representação e reflexo da realidade e se fundamentam em um modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência. [...] a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional de conhecimento e da linguagem, e, naturalmente, da educação e do currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. Isso tem que ter consequências profundas e importantes não apenas para a forma como analisamos o currículo, mas também para a forma como vamos organizá-lo. (MOREIRA, SILVA, 1994, p. 43-44).

Os autores enfatizam a necessidade de reflexão acerca da relação do currículo com a linguagem, o conhecimento e o sujeito. Para os

autores, essa é uma perspectiva emergente no campo curricular, em virtude das implicações decorrentes de uma concepção historicamente situada do sujeito, bem como do foco no contexto em que o currículo é problematizado e das relações ideológicas que o engendram.

Desta perspectiva também compartilham Giroux e Mc Laren (1994) ao focalizarem o currículo para a formação de professores. Os autores veem a escola como um lugar contestado e de conflitos, responsável por incorporar representações e práticas que podem tanto incentivar a ação dos sujeitos, como também inibi-la. Essa problemática tem relação consequente com as práticas de linguagem, pois sua característica simbólica é constitutiva da “construção da experiência e da subjetividade” dos sujeitos (GIROUX, MC LAREN, 1994, p. 161). Para os autores, o fato de determinadas formas linguísticas estruturarem e legitimarem ideologias de grupos específicos revela que a linguagem está intimamente relacionada ao poder. Assim, a linguagem “não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla.” (GIROUX, MC LAREN, 1994, p. 161). Para esses autores, há que se entender as práticas culturais escolares como ferramenta indispensável à celebração da presença do outro, não apenas para celebrá-lo, mas para entender as ideologias que lhe convêm, os meios de representação que utiliza e as práticas sociais subjacentes que confirma.

Acerca do modelo curricular que prevaleceu na formação de professores no Brasil, a retrospectiva histórica realizada por Saviani (2009) demonstra a consolidação de *dois modelos* de formação inicial: o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático. Assim, para Saviani (2009), quando se afirma que a universidade não se preocupa com a formação de professores, na verdade, o que se quer dizer é que esta não se preocupa com a formação didático-pedagógica, por razões consolidadas historicamente. O autor explica que, na formação de professores, os cursos normais, os cursos de licenciatura e os cursos de pedagogia foram organizados por meio de um currículo composto por disciplinas a serem cursadas pelos alunos ao longo do processo de formação, dispensando a exigência de um espaço constitutivo das práticas, como se constituíam as escolas-laboratórios, nos Institutos de Educação da década de 1930.

A formação de professores realizada no âmbito dos cursos de licenciatura, ofertados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a partir de 1939, deu origem ao modelo que ficou conhecido como “esquema três mais um”, modelo que serviu de referência para as

licenciaturas em todo o país. Nesse modelo, era oferecida a formação do Bacharel em três anos e após essa formação, o estudante cursava mais um ano de disciplinas pedagógicas para a obtenção do diploma de licenciado. Assim, os cursos eram constituídos por três anos de disciplinas de conteúdo específico – cultural-cognitivo – ofertados nos primeiros anos de formação e no decorrer do curso, somados a um ano de disciplinas de cunho pedagógico-didático (SAVIANI, 2009). Por essa lógica de formação, “cabe aos professores aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Essa é uma perspectiva dicotômica de formação, na qual as disciplinas pedagógicas são encaradas como um apêndice da formação científica.” (PEREIRA, ALLAIN, 2006, p. 273).

Essa situação, discorre Saviani (2009, p. 147), ocasionou uma solução dualista, pois os cursos de licenciatura se consolidaram majoritariamente a partir dos conteúdos culturais-cognitivos, enquanto o modelo pedagógico-didático se restringiu ao curso de didática, este último tratado como uma exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. Ademais, “o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.” (SAVIANI, 2009, p. 141). Saviani compreende que esse problema promove a dissociabilidade entre o conteúdo e a forma na formação inicial, fato que reverbera nos currículos dos cursos, provocando também a desintegração entre os fundamentos da educação e os conhecimentos específicos da área de formação do professor.

Para Cunha (1998) o modelo curricular que ainda prevalece nas universidades e, mais especificamente, na formação de professores, provém de uma concepção positivista do conhecimento. Assim, a forma linear como o currículo é organizado exemplifica essa influência: “do geral para o particular, do teórico, para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante” (CUNHA, 1998, p. 12). Nessa concepção, o estudante, nos primeiros semestres de estudo, tem acesso aos conhecimentos teóricos passando a dominá-los, para ao final do processo de formação, compreender a prática em sua dimensão real. Depreende-se de tal organização que a prática torna-se “comprovação da teoria” e não “sua fonte desafiadora” (CUNHA, 1998, p. 12). Por meio dessa organização curricular também está subentendido o sentido de que o sujeito deve sair “pronto” para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, entendendo-o como sujeito formatado e não em processo de constituição e formação no decorrer da vida. Ainda conforme a autora,

quando se concebe o currículo como um espaço de confluências culturais, outras demandas passam a emergir para sua organização. No âmbito da universidade, essa proposta se materializa na tentativa de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, pensar o ensino articulado ou indissociado da pesquisa, conforme a autora, é pensá-lo sob a lógica da própria pesquisa, ou seja, pensar sobre como a pesquisa se constitui. No que concerne a uma proposta pedagógica que promova esta articulação, a autora entende que é por meio da prática de “observação e na leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõem a estudar” que se consolidará “a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.” (CUNHA, 1998, p. 14). Cunha (1998) sugere para o rearranjo do conhecimento disciplinar, a reflexão acerca de questões de ordem epistemológica e de ordem pedagógica, ou seja, é preciso que os cursos de formação discutam a concepção de conhecimento que engendra seus currículos, bem como a percepção que se tem do ato de aprender. E ainda, é preciso lançar um olhar de ordem política, tendo em vista que “ou estamos trabalhando para a reprodução e dependência ou queremos educar para a autonomia e independência intelectual e social. Esta é uma decisão de fundo, mesmo que reconheçamos as amarras históricas que tornam esta decisão, na prática, bastante complexa.” (CUNHA, 1998, p. 15).

A partir dessas colocações, depreende-se a presença dos sentidos de poder inerentes ao campo curricular, como já vimos. Cunha (1998) se apoia na distinção feita por Bernstein (1988) acerca da prática pedagógica e dos tipos de currículo, que podem ser *de coleção* e *de integração*, para problematizar o currículo no âmbito do ensino superior (mais especificamente, o universitário). Para este autor, na organização curricular do tipo coleção, o currículo é composto por blocos de conteúdos fortemente estruturados, fechados, que dificilmente dialogam entre si. Já nos tipos de currículo integração, não há limites fortemente estruturados entre os conteúdos, assim, há mais propensão para troca e integração entre os conteúdos. Nos primeiros (de coleção), é possível perceber de forma mais evidente os grupos que detêm o controle sobre a informação, o conhecimento, porque esses grupos são legitimados por esse saber e definem inclusive os interlocutores aceitos em suas práticas. Assim, de acordo com Cunha (1998, p. 17), “nos cursos universitários que trabalham com conhecimentos com maior valor de mercado, há uma forte tendência do predomínio do *currículo coleção* [...]”.

Já os cursos menos valorizados socialmente, como é o caso do magistério, ainda que se organizem por meio do *currículo coleção*,

possuem uma tendência a se aproximarem do *currículo integração*, pois, nesses cursos, emergem com mais visibilidade práticas interdisciplinares, por meio de projetos ou, ainda, pela adoção de temáticas integradoras. Articuladas com as noções anteriores, a Pedagogia e a avaliação também se constituem como processos que permitem investigar os currículos nas universidades, pois o currículo informa, por meio da avaliação, que conhecimento é considerado válido em determinado curso, enquanto a Pedagogia pode refletir sobre as estratégias didáticas adotadas nesse contexto.

Tardif (2000) também problematiza o modelo curricular de formação de professores. Para o autor, no modelo que funciona sobre uma lógica disciplinar, os alunos passam um determinado número de anos assistindo aulas que se baseiam em disciplinas constituídas de conhecimentos *proposicionais*, para depois de algum tempo de curso, esses alunos serem submetidos ao estágio, momento em que aplicam os conhecimentos que aprenderam. Para o autor, esse modelo é institucionalizado através de um sistema de práticas em que a pesquisa, a formação e a prática pedagógica, estão desintegradas. Assim, diferentes grupos atuam nessa formação de forma segmentada, pois os pesquisadores produzem os conhecimentos, estes conhecimentos são transmitidos para os estudantes na formação e os estudantes aplicam estes conhecimentos no momento da prática, o que revela uma fragmentação entre os agentes que atuam nas disciplinas e o aplicacionismo dos conhecimentos científicos. Para o autor, nos cursos de formação, “as disciplinas (psicologia, filosofia, didática etc.) não têm relação entre elas, pois constituem unidades autônomas fechadas em si mesmas e de curta duração e, portanto, têm pouco impacto sobre os alunos.” (TARDIF, 2000, p. 19).

Conforme Moreira (2001), as implicações decorrentes das discussões empreendidas entre conhecimento e currículo evidenciaram, no final da década de 1990, que os olhares precisavam se voltar para o contexto situado de efetivação do currículo, isto é, para as ações nas escolas e para as ações nas universidades.

Uma investigação que considerou o currículo em ação (SACRISTÁN, 2000) foi realizada por Rodrigues N. C. (2009). Essa pesquisa focalizou o discurso dos professores de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular que ocorreu nos anos de 2006-2007, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em virtude de seu objeto de pesquisa, a autora adotou a concepção de currículo como confluência de práticas (SACRISTÁN, 2000), isto é, nas diversas dimensões que o envolvem quando focalizado

em um contexto de ação (em seu processo de desenvolvimento). Essa concepção, desenvolvida por Sacristán (2000), prevê seis dimensões a serem levadas em consideração no processo de desenvolvimento de currículo na escola: o currículo prescrito, o currículo apresentado, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado<sup>62</sup>.

Assim, como pesquisadora-participante, Rodrigues N. C. (2009) esteve presente nas reuniões de reestruturação curricular da disciplina de Língua Portuguesa acompanhando as discussões empreendidas nesse espaço. Uma das questões problematizadas pela autora foi a relação dos discursos oficiais e os discursos da ciência com o professor que atua na esfera escolar. A professora-pesquisadora observou que as reflexões produzidas pela ciência nos últimos trinta anos, mais especificamente sobre o ensino de língua portuguesa, permanecem no âmbito do “mundo da ciência”, abstraídas que estão da realidade vivida pelo professor.

Nesse sentido, concordamos com a autora que “O surgimento de novas teorias sobre o ensino não apaga a historicidade da constituição

---

<sup>62</sup> Essa terminologia é utilizada por Sacristán (2000). Sobre o *currículo apresentado* aos professores, o autor exemplifica com o livro didático (livro-texto), uma “pré-elaboração” do currículo que planeja previamente a aula e os conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Já o *currículo modelado* pelos professores enfatiza que é na prática social que o professor constrói sua aula a partir dos conhecimentos eleitos para tal, ele o faz com auxílio de materiais (não somente os didáticos) e intervém na constituição curricular, o que possibilita a construção de uma autonomia frente ao “currículo prescrito” e ao “currículo apresentado”. Quanto ao *currículo em ação*, compreendido como a objetivação do currículo no desenrolar do processo educacional, destacamos que o seu sentido se realiza na prática, momento em que os sujeitos ali presentes constituem parte significativa nesse processo. É no currículo em ação que são empreendidos os sentidos atribuídos à teoria e à prática (SACRISTÁN, 2000, p. 200-201). Como *currículo realizado*, Sacristán (2000) considera os diferentes efeitos – de ordem cognitiva, afetiva, social, entre outras – produzidos nos sujeitos envolvidos no processo educacional (no professor, no aluno, na comunidade escolar, etc). Por fim, o *currículo avaliado* é definido pelo autor como as avaliações formais e informais que ocorrem tanto na interior da escola como em seu exterior (no Brasil temos as provas e exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes que avaliam o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio e do ensino superior respectivamente). A avaliação funciona como um mecanismo de controle real do currículo, isto é, pode definir o que é valorado em determinado período histórico na esfera escolar.

do sujeito professor, cuja formação se constituiu em outro contexto, no qual a prática pedagógica era orientada por outros discursos, os quais continuam valorados na esfera da escola.” (RODRIGUES, N. C., 2009, p. 274). Assim, podemos entender tal como entende Tardif (2000), que a **história escolar** do professor em formação pode determinar sua ação pedagógica nos momentos em que há resistência no local de trabalho, em relação à renovação das práticas, por força da tradição, impedimentos burocráticos, gestão da escola, etc. Os conhecimentos apreendidos nos cursos de formação inicial podem ser abandonados e as construções culturais anteriores, de vida escolar, podem ser reproduzidas. Para o autor, os cursos de formação inicial (modelo disciplinar de formação) contribuem com essa situação quando não realizam um trabalho acerca da constituição cultural, social e afetiva do professor em formação.

Gatti (2010) estudou as licenciaturas a fim de observar as propostas de disciplinas e conteúdos formadores em instituições de ensino superior dos cursos presenciais em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Trazemos algumas contribuições desta análise da autora, especificamente do curso de Pedagogia, por tratarmos nesta pesquisa de questões referentes a este curso. Os dados focalizados pela autora compreenderam 71 cursos de licenciaturas presenciais em Pedagogia, distribuídos em todo o país<sup>63</sup>. Com o objetivo de investigar as propostas em vigor de formação inicial de professores, a autora analisou os currículos desses cursos, agrupando as 3.513 disciplinas (destas 3.107 obrigatórias e 406 optativas) por meio de suas categorias<sup>64</sup>. A tabela a seguir traça um panorama das disciplinas oferecidas nestes cursos, agrupadas por categorias definidas pela autora:

---

<sup>63</sup> Para a realização de seu estudo, a autora selecionou um conjunto de cursos referente a cada licenciatura estudada, obedecendo a critérios de localidade por região: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; categoria administrativa: pública (estadual, federal ou municipal) e privada (particular ou comunitária confessional); organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). (GATTI, 2010, p. 1367).

<sup>64</sup> O estudo da autora se deu em uma temporalidade em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ainda estavam sendo implementadas, portanto, não há reverberações dessas orientações/diretrizes nos currículos analisados pela autora.



Tabela 1 Disciplinas obrigatórias segundo categorias: licenciaturas em Pedagogia

Categorias		Nº	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	<b>Subtotal</b>	<b>807</b>	<b>26,0</b>
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	<b>Subtotal</b>	<b>482</b>	<b>15,5</b>
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologias	22	0,7
	<b>Subtotal</b>	<b>897</b>	<b>28,9</b>
Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino	Educação Especial	118	3,8
	Educação de Jovens e Adultos	49	1,6
	Educação Infantil	165	5,3
	Contextos não escolares	16	0,5
	<b>Subtotal</b>	<b>348</b>	<b>11,2</b>
<b>Outros saberes</b>		173	5,6
Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
<b>Total</b>		<b>3.107</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Gatti *et al*, 2008 (*apud* GATTI, 2010).

Em síntese, a autora constatou que os currículos são fragmentados, isto é, possuem disciplinas dispersas que não se relacionam entre si<sup>65</sup>; a análise das ementas das disciplinas revelou que as disciplinas que tratam das questões específicas do ensino nos anos iniciais (e educação infantil) possuem um caráter mais descritivo do que articulador de teorias e práticas; as disciplinas que se preocupam com a formação profissional trazem, em sua maioria, justificativas sobre o porquê ensinar e revelam discussões ainda incipientes sobre os

<sup>65</sup> Vale lembrar que a autora trata do currículo prescrito e não em sua fase de realização, o que exclui as possibilidades de articulação entre as disciplinas realizadas por iniciativas e ações isoladas dos professores do curso.

procedimentos metodológicos relacionados aos conteúdos do ensino. Para a autora, nos currículos investigados, a alfabetização e a língua portuguesa, bem como outros conteúdos específicos do ensino básico, ocupam espaços mínimos e, pela análise das ementas, a autora constatou uma abordagem instrumental sobre esses conhecimentos. Ainda de acordo com Gatti (2010), a escola também aparece de forma mais abstrata nas ementas, em abordagens dos fundamentos da educação e pouco focalizada como espaço concreto de desenvolvimento de práticas docentes.

O curso de Pedagogia que investigamos é um curso de licenciatura exclusivamente. As discussões empreendidas por autores que têm focalizado o currículo de Pedagogia revelam que há uma rede complexa de discursos correntes acerca do como deve ser feita essa formação. O debate realizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), desde a década de 1980, tem defendido a formação do professor dos anos iniciais no Curso de Pedagogia, no âmbito do bacharelado e da licenciatura, ou seja, em nível superior e sem a dissociação entre as essas duas modalidades, como colocam Scheibe e Aguiar (1999). Entretanto não há consenso acerca dessa concepção de formação entre os pedagogos. Essa discussão será retomada no *capítulo 3* deste trabalho, em que historicizamos os cursos de formação de professores dos anos iniciais. No próximo capítulo, discutiremos as bases metodológicas focalizadas em nossa pesquisa.

## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesse capítulo de metodologia, abordaremos as bases teórico-metodológicas para a construção da presente pesquisa, considerando nossos objetivos, geral e específicos, que se inter-relacionam na constituição de nossos dados. Antes de iniciar esta seção, vale lembrar nossa pergunta de pesquisa: **como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais no Curso de Pedagogia do IFC?** Diante disso, nosso objetivo geral é investigar e analisar como se articulam os estudos da linguagem no currículo de formação inicial do professor dos anos iniciais do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, observando como estão organizadas, no âmbito do currículo, os estudos sobre as práticas de linguagem para a formação desse professor. Essa pesquisa se constitui como um estudo de caso qualitativo de cunho documental (YIN, 2005). Focalizamos, inicialmente, a abordagem qualitativa em Linguística Aplicada, com as contribuições de Moita Lopes (1996) e em consonância com a abordagem dialógica do discurso de Brait (2006), embasada nos construtos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, mobilizamos as proposições de Celani (2005), que tematiza a ética na pesquisa qualitativa em LA. Por fim, dialogamos com Yin (2005) e André (2005) ao focalizarmos o caso sobre o qual nos debruçamos.

### 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM LINGUÍSTICA APLICADA

A perspectiva adotada na presente pesquisa compreende a LA como área científica de caráter inter/transdisciplinar ou indisciplinar, como já salientado no capítulo anterior desta dissertação. Nessa perspectiva, ressaltamos a pesquisa qualitativa como fundamento metodológico para a linha de pesquisa na qual nos inscrevemos, qual seja, *Ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*, como têm sido focalizado em diversos trabalhos na área (RODRIGUES, N. C., 2009; SILVA FILHO, V., 2013; SILVA, N. R., 2012; SILVEIRA, A. P. K., 2008).

Como salientou Moita Lopes na década de 1990, é inerente ao campo da Linguística Aplicada “uma visão que traz implícita a preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos da práxis humana” (MOITA LOPES, 1996, p. 3), isto é, uma preocupação com a comunicação sócio-ideológica entre

participantes das diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011a).

Nesse sentido, concordamos com Moita Lopes (1996) que muitos pesquisadores das áreas das Ciências Humanas e Ciências Sociais, ao focalizarem o discurso em seus trabalhos, enfatizam a sua realização como construção social e de poder (embora ancorados em diferentes perspectivas). O autor explica que pelo fato de a LA trabalhar com diversos contextos de uso da linguagem e investigar esses usos e sua relação com os atores sociais que interagem nesses espaços, ela parte da compreensão de que o uso da linguagem é uma forma de ação. Essa compreensão perpassa também algumas outras áreas de investigação, como a Análise do Discurso, a Psicologia, a Ergonomia, a Sociologia, “que ao investigarem o ser humano em contextos de ação, têm prestigiado, cada vez mais, a interação como meio de se ter acesso ao modo como o ser humano constrói o discurso, aprende, atua no trabalho, etc.” (MOITA LOPES, 1996, p. 4). Depreende-se, assim, que os focos de investigação tendem a serem situados em contextos específicos de uso da língua, lugares em que a interação entre os atores sociais se constitui como base da organização social e cuja condição possibilita construir conhecimento acerca da ação humana. Nesse caso, focalizar o discurso como construto social implica problematizar seu sentido enquanto processo de negociação interpessoal. Por essa perspectiva, a construção social do sentido está vinculada a momentos socio-históricos específicos e é mediada por práticas discursivas particulares.

Brait (2006, p. 10), em um ensaio que aborda questões que engendram os construtos bakhtinianos para uma teoria dialógica de análise do discurso<sup>66</sup>, destaca que esta abordagem deve fundamentar-se “na indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção do conhecimento de forma comprometida” e responsável. Por essa perspectiva, numa abordagem dialógica do discurso, há que se considerar tanto o ponto de vista interno à língua, como o ponto de vista externo, que interfere na constituição do objeto estudado. Coloca a autora:

---

<sup>66</sup> Vale lembrar, com Brait (2006), a necessária abertura de uma proposta como esta, de análise/teoria do discurso, do contrário, seria contradizer as próprias concepções/princípios do Círculo de Bakhtin.

O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever a analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades a que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido, num dado discurso, numa dada obra, num dado texto. (BRAIT, 2006, p. 13-14).

Nesse sentido, a pesquisa como uma prática dialógica estabelece encontro com outras vozes que, confrontadas, possibilitam criar valorações acerca dos processos investigados, da forma que sugere Brait (2006, p. 24), não aplicando conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixando “que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”. Essas considerações permitem o entendimento da pesquisa como um discurso científico que se constitui e se materializa em diálogo com outras vozes. Nas palavras de Bakhtin (2011b, p. 332): “A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica [...] o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do dialogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa)”. Assim, a pesquisa vai se constituindo no fazer, na sua tecitura.

Ao destacar as Ciências Humanas como espaço privilegiado do estudo do ser humano, sujeito social expressivo e falante,

Bakhtin (2011b, 2011c) propõe o texto como dado primário, em sua constituição dialógica, seja na interação face a face com o outro (texto oral), seja na relação mediada pelo texto escrito, pela língua escrita. É a noção de alteridade, constitutiva da interação, que pressupõe o encontro entre duas consciências, entre dois sujeitos, um encontro axiológico que constrói sentido:

O acontecimento da vida no texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos<sup>67</sup>. Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores. (BAKHTIN, 2011b, p. 311).

Portanto, no movimento de compreensão do objeto estudado, na conversa com dado texto, a possibilidade de refutá-lo, de se comprometer de forma responsiva com o dizer, constitui a atividade de pesquisa. Para Brait (2006, p. 29), “a pertinência de uma postura dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem [...]”, o que pressupõe compromisso ético do pesquisador com o objeto, pesquisador que, nessa perspectiva, é um sujeito histórico.

Com relação à ética e ao poder do ato de pesquisar, Moita Lopes (1996, p. 11) destaca que “Fazer pesquisa, ie, produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder

---

<sup>67</sup> Aqui poderíamos retomar a noção de enunciado concreto, unidade da comunicação discursiva, em que seus limites são definidos pela “alternância dos sujeitos falantes”. Todo enunciado tem um princípio absoluto e um fim absoluto, antes de seu início, os enunciados dos outros, depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou sua compreensão responsiva silenciosa). (BAKHTIN, 2011a, p. 275).

inerentes à prática discursiva”. Nesse sentido, é necessário que o pesquisador atente para as finalidades de sua pesquisa, o que implica ter consciência dos sujeitos que a sua pesquisa privilegia, pois “A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das **forças sociais**”. (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 66).

Celani (2005) corrobora com a posição destacada anteriormente ao tematizar a pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada. Para a autora, na pesquisa em LA é preciso partir de um pressuposto básico, qual seja, o fato de que a linguagem desempenha papel fundamental na vida social, afinal, tudo o que constitui o ser humano (seus valores e crenças, identidades, costumes, atitudes) é criado por meio da linguagem, em relações assimétricas de poder. A autora também destaca que, em pesquisa qualitativa, o próprio desenho da pesquisa se torna complexo, tendo em vista que aquilo que se realiza é mais um “desdobrar-se” do que um “plano definitivo”, o que condiciona a situação de pesquisa a uma abertura. Por isso partimos de pressupostos teóricos iniciais (que podem ser ressignificados no decorrer da investigação) e não de hipóteses a serem comprovadas. Nesse movimento, os pressupostos têm relação com o plano de pesquisa, também possível de ser redefinido em virtude das questões do pesquisador no desenrolar da investigação.

Tendo em vista essas considerações, na próxima seção trazemos uma primeira abordagem (de ordem metodológica) sobre o caso estudado.

## 2.2 O CASO FOCALIZADO PELA PESQUISA: ALGUMAS PALAVRAS

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa interpretativista de cunho documental. Escolhemos o estudo de caso como abordagem metodológica porque este trabalho focaliza um contexto específico de formação inicial de professores, qual seja, o Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, e busca responder como se estabelece o diálogo desse curso com os estudos da linguagem.

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma pesquisa empírica que tem como foco de investigação um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Isso se dá porque as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Assim, o estudo de caso possibilita gerar conhecimento a partir de contextos

específicos. Isso significa que focaliza uma ação, algo em particular, um fenômeno singular. Por isso, o estudo de caso é mais voltado para a própria interpretação do pesquisador.

Segundo André (2005, p. 18), um estudo de caso pode revelar descobertas de novos significados, estender a experiência do pesquisador ou confirmar o já conhecido. Ainda segundo a autora, esse caminho metodológico de pesquisa permite partir de pressupostos teóricos iniciais (o que não implica em determinações prévias), porque possibilita que o pesquisador observe elementos novos que podem auxiliar na discussão da problemática em questão. Talvez esse seja um dos fatores relevantes para a escolha dessa metodologia de pesquisa em estudos no campo da Educação, como pontua André (2005) e, no nosso caso, no âmbito da Linguística Aplicada. Isso porque a investigação se constrói em virtude das relações interpessoais que envolvem a natureza social da linguagem, isto é, no âmbito das práticas sociais. Essas práticas são realizadas em contextos específicos, como já pontuamos, porém estão em interação mais ampla com diversos contextos sociais.

Diante dessas considerações, o caso estudado, como explicitado no decorrer deste trabalho, constitui-se na recente implementação de cursos de licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), criados por meio da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Conforme a Lei 11.892 (BRASIL, 2008), os IFETs são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica **nas diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. Assim, como já mencionado na introdução deste trabalho, a partir da publicação da referida lei, houve o estabelecimento de um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura.

Em Santa Catarina, têm-se duas instituições que fazem parte dos IFETs, o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), e o Instituto Federal Catarinense (IFC). A estrutura dessas instituições é *multicampi*, isto é, não está restrita a um só campus, mas é constituída por um conjunto de unidades distribuídas pelo estado<sup>68</sup>.

---

<sup>68</sup> Na seção 3.2 trazemos um mapa que contempla os *campi* do IFC e do IF-SC sem Santa Catarina.



No polo de Camboriú, o Curso de Pedagogia passou a ser ofertado em 2011, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>69</sup>, em virtude da necessidade de formação nessa área ofertada por meio de uma instituição pública, tendo em vista que os cursos de Pedagogia oferecidos nas cidades de Camboriú e Balneário Camboriú, são ofertados por instituições particulares e na modalidade de Educação a Distância (EAD). Vale lembrar que a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) oferece o curso de Pedagogia na modalidade a distância para vinte e quatro (24) cidades em todo o estado. No entanto, os polos contemplados com o curso na região do Vale do Itajaí, região que abrange a cidade de Camboriú, são Blumenau, Indaial, Itapema, Itajaí e Pouso Redondo, o que confirma a justificativa de criação do curso trazida pelo PPC.

Assim, é preciso dizer que a oferta de cursos de Pedagogia nos IFETs, bem como de outros cursos de licenciatura do campo das Ciências Humanas e Sociais, é rara, tendo em vista os objetivos dos IFETs, que se caracterizam em produzir conhecimentos relacionados às Ciências Exatas.

Neste momento, cabe retomar as considerações de Yin (2005) sobre a adoção da pesquisa documental em um estudo de caso. Para o autor, a pesquisa documental desempenha um papel explícito em qualquer estudo de caso, devido ao seu valor global, entretanto, é preciso sempre estar ciente de que “a evidência documental reflete uma comunicação entre outros grupos tentando atingir alguns outros objetivos.” (YIN, 2005, p. 131). Yin (2005), ao destacar que os documentos refletem uma “comunicação entre grupos” com vistas a atingir “objetivos”, orienta o estudo documental à investigação que convoca uma perspectiva discursiva.

Assim sendo, a descrição e análise dos dados desta pesquisa se constituem em três etapas, descritas a seguir.

A primeira etapa de pesquisa envolveu a compreensão da situação social e histórica da formação do professor para os anos iniciais desde os primeiros ensaios nas Escolas Normais, na constituição da primeira república (Século XIX-XX). Em seguida, historicizamos a formação inicial no Curso de Pedagogia até chegar aos dias atuais (*seção 3.1*).

---

<sup>69</sup> O IFC opta por utilizar a nomenclatura Projeto Pedagógico de Curso (PPC) ao invés de Projeto Político Pedagógico (PPP). Nas referências seguintes, manteremos a denominação adotada pelo curso (PPC).

A segunda etapa de pesquisa focalizou o contexto em que o caso se configura. Assim, abordamos a instituição formadora (IFC), o Curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Currículo<sup>70</sup> do curso e sua Matriz Curricular, passando à análise das ementas e dos planos de ensino (*seções 3.2, 3.3, 3.3.1, 3.3.2*, respectivamente). Assim, nessa etapa de pesquisa, na *seção 3.2.*, fazemos uma contextualização do Instituto Federal Catarinense e sua política de interiorização do conhecimento científico e tecnológico, a fim de entendermos o espaço no qual o Curso de Pedagogia está situado. Em seguida, na *seção 3.3*, trazemos o Curso de Pedagogia do IFC, a criação desse curso no contexto dos IFETs, bem como sua proposta e objetivos de formação. Adiante, na *seção 3.3.1*, focalizamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o relacionamos com documentos de âmbito Institucional, quais sejam: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Pedagógico Institucional (PPI).

É preciso mencionar que a mobilização desses documentos para a realização de nossa pesquisa se fez necessária, tendo em vista a política recente de instauração das licenciaturas nessas instituições. Foi preciso, nesse sentido, entender o contexto e sua relação com a formação do professor, as políticas instauradas para essa formação, bem como outras questões que podem passar despercebidas aos olhos do pesquisador, mas que auxiliam o leitor a se situar diante da investigação proposta.

Cabe ainda dizer que, no caso do PPC, de acordo com o próprio documento, o grupo que o produziu foi formado por integrantes do corpo docente atuante na área e no curso em questão. Para tanto, foram organizadas reuniões entre o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, que tinha como fonte para a produção do material os documentos de âmbito da legislação federal. Nesse sentido, o PPC, construído em uma situação específica de interação e também por sujeitos específicos, é interpelado por já-ditos acerca da formação inicial do professor, do âmbito das esferas científica e escolar. Essa compreensão baliza nossa

---

<sup>70</sup> Destacamos que na *seção 3.3.2*, sobre o Currículo do curso, tínhamos para consulta os planos de ensino das disciplinas que compunham a *matriz curricular* da 1ª até a 6ª fase do curso. Não objetivamos os planos de ensino das disciplinas das duas fases restantes (7ª e 8ª) do curso, pois no momento em que fizemos a coleta de dados, as disciplinas referentes a essas fases ainda não haviam sido lançadas no sistema do IFC.

investigação, pois revela as marcas constitutivas do objeto que contemplamos.

Dando continuidade à descrição das etapas de pesquisa, *na seção 3.3.2*, analisamos o Currículo do curso, como já dito. Assim, trabalhamos a partir dos três núcleos que compõem o currículo em foco: (1) núcleo de estudos básicos; (2) núcleos de aprofundamento e diversificação dos estudos; (3) núcleo de estudos integradores. Cabe destacar que ao analisarmos o currículo, trazemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), a fim de entender as relações estabelecidas entre o currículo e essa resolução federal.

A terceira etapa se constitui na sistematização de nossos resultados de pesquisa, em que evidenciamos responder o objetivo geral deste trabalho (*seção 3.3.3*). Nesta etapa foram analisadas as ementas e os planos de ensino das disciplinas que focalizam os estudos da linguagem<sup>71</sup>. Assim, vale antecipar que observamos a relação explícita das seguintes disciplinas com os estudos da linguagem: Leitura e Produção Textual (1ª fase), Literatura e Educação (2ª fase), Linguística (3ª fase), Alfabetização e Letramento (4ª fase), Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa (4ª fase) e, por fim, Alfabetização e Letramento (5ª fase)<sup>72</sup>.

No próximo capítulo iniciamos a análise dos dados de pesquisa com a apresentação da historicização dos cursos normais, a fim de observar como era realizada a formação inicial do professor do primário desde as primeiras iniciativas legislativas (época do Império e ao longo da Primeira República do Brasil).

---

<sup>71</sup> Conferir Apêndices I, II, III, IV, V e VI para ter acesso às ementas e planos de ensino que focalizam especificamente os estudos da linguagem no currículo do curso em questão.

<sup>72</sup> Os dados referentes aos planos de ensino do currículo curso foram angariados no dia 28/10/2013, na Secretaria de Ensino Superior do IFC.



### **CAPÍTULO 3: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: HISTÓRIA, CONTEXTO E UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO**

Neste capítulo, nos debruçamos na análise dos dados da pesquisa. Para tanto, iniciamos com a historicização das Escolas Normais e dos Cursos de Pedagogia no Brasil, remetendo à situação social e histórica do período que engloba o século XIX, XX e início do século XXI. Em seguida, buscamos contextualizar o Instituto Federal Catarinense, polo de Camboriú, instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Como já salientado na seção de metodologia de nossa pesquisa, objetivamos, assim, focalizar especificamente a realidade dessa instituição a fim de contextualizar o espaço em que está situado o Curso de Pedagogia investigado. Adiante, contextualizamos o Curso de Pedagogia da referida instituição. As três últimas seções tratam do Projeto Pedagógico do Curso, do Currículo, e da *entrada* dos estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais.

#### **3.1 HISTORICIZAÇÃO DA ESCOLA NORMAL E DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL**

Esta seção tem como objetivo historicizar a Escola Normal e os Cursos de Pedagogia no Brasil a fim de tematizar a formação do professor dos anos iniciais (antigo primário). Considerando nosso primeiro objetivo específico, pretendemos refletir acerca da formação do professor do primário e dos currículos privilegiados historicamente nesses cursos, a partir da regulamentação e sistematização da educação cunhada pelo Estado, nas primeiras décadas da República. O recorte histórico foi feito levando em consideração o processo de mudança nos arranjos educacionais, em virtude da reivindicação de instrução gratuita, laica e obrigatória para todos, no desenrolar dos séculos XIX e XX no Brasil.

Inicialmente, em nosso plano de pesquisa, pensávamos em historicizar os Cursos de Pedagogia apenas em nível superior, entretanto, nosso objetivo se complexificou, ao entendermos que para abordarmos a formação do professor nos anos iniciais historicamente, precisaríamos voltar a sua origem, isto é, aos cursos oferecidos pelas Escolas Normais. Após estudarmos a formação do professor na Escola Normal, focalizamos os cursos de Pedagogia, que somente a partir da

década de 1980 passaram progressivamente a assumir essa formação, concomitante com a formação ofertada no ensino médio profissional, através da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Como veremos na *seção 3.1.2*, os Cursos de Pedagogia, em sua origem no Brasil, formavam, além dos especialistas em educação, professores para ministrar aulas nas Escolas Normais, estas últimas, sim, as responsáveis pela formação do professor do primário.

### **3.1.1 Historicização da Escola Normal**

Esta seção tem por objetivo retomar a história da formação de professores dos anos iniciais (antigo primário) no Brasil. Para tanto, cabe lembrar que as primeiras iniciativas legislativas acerca dessa formação foram realizadas ainda no período imperial. O enfoque das políticas públicas na formação de professores tem relação direta com a expansão do ensino primário, que se deu em um período de transição do regime agrário para o regime industrial no país. Nesse sentido, entendemos, como Volochínov (2009, p. 43), que “As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal, no trabalho, na vida política, na criação ideológica”. Isto é, compreendemos que, na época focalizada, o estudo dos discursos que substanciaram a formação do professor nas Escolas Normais, no âmbito do currículo prescrito (legislação oficial, decretos, etc.), dá-nos pistas acerca do ambiente social e histórico dessa formação. E mais, pensamos que o ato de retomar a história pode nos ajudar a entender a organização do curso de Pedagogia atualmente.

A contextualização histórica acerca da educação nos anos setecentos, feita por Manacorda (1989), aborda a relação estreita entre a revolução burguesa (liberal-democrática) e a educação. As conquistas ideais da burguesia, no âmbito da educação, podem ser sintetizadas, nas palavras do autor, em universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e primeira assunção acerca do problema do trabalho (MANACORDA, 1989, p. 269).

As mudanças sucedidas na França e também na América, pós-revoluções<sup>73</sup>, incluíram a reivindicação por uma instrução universal

---

<sup>73</sup> Manacorda (1989) pontua as ideias ensaiadas por alguns dos primeiros representantes que reivindicaram a instrução popular, pós-revoluções norte-americana e francesa. Na América do Norte, segundo o autor, no momento da

e uma reorganização do saber, concomitante ao surgimento da ciência e da indústria moderna. Diante disso, é preciso destacar que, com o advento do Iluminismo, houve a possibilidade da construção de um pensamento pedagógico de laicização progressiva da instrução, bem como da ampliação processual do acesso à instrução para as classes até então excluídas dos processos educacionais. Como destaca Manacorda (1989), antes da intervenção do Estado com as políticas de instrução, a educação era de cunho privado e eclesiástico, embora controlada pelo poder público. Em 1773, com a supressão da Companhia de Jesus<sup>74</sup>, a intervenção estatal passou a se concretizar substancialmente.

Para Tanuri (2000), os movimentos da Reforma e da Contra Reforma, no decorrer dos séculos XVI e XVII, deram os primeiros passos para a posterior consolidação da educação pública e

---

revolta dos colonos ingleses contra o domínio da metrópole e a fundação da Nova Confederação dos Estados independentes, entre os anos de 1765 e 1783, os líderes da luta assumem publicamente os preceitos reformadores do Iluminismo e da enciclopédia. Para o autor: “Tanto Franklin quanto Jefferson, em nome dos direitos naturais dos homens, e convictos de que a liberdade exige um povo com um certo grau de instrução, solicitavam uma ‘cruzada contra a ignorância’ voltada para a promoção das faculdades intelectuais e morais dos jovens.” (MANACORDA, 1989, 249-250). Ainda conforme Manacorda (1989), os objetivos pretendidos com a instrução primária, secundária e superior dos americanos possuíam característica de uma pedagogia liberal-democrática, visto que o programa previa o ensino da ciência e das artes liberais, amparado na seleção dos melhores alunos dos respectivos graus, para acesso ao grau seguinte de escolarização. Na França, a ideia de uma educação liberal (mais próxima culturalmente de Rousseau) esboçou com Condorcet (cientista e secretário da Assembleia Legislativa Francesa), em 1792, o primeiro plano de uma instrução para todos, pública, gratuita, aos cuidados do Estado e amparada no laicismo absoluto. Condorcet privilegiava uma “instrução única, gratuita e neutra.” (CONDORCET, 1792 *apud* MANACORDA, 1989, p. 250).

<sup>74</sup> No Brasil, a Companhia de Jesus foi a ordem dominante no pensamento educacional nos primeiros séculos do período colonial (1550-1758). Assim, a educação era comandada pelos jesuítas, que catequizavam os índios, instruíam os colonos e formavam a elite no plano intelectual. A formação do professor também era planejada pelos jesuítas. No que concerne à política, neste período, o centro de decisão era a metrópole (Coimbra-Portugal), logo, a colônia (Brasil) estava subordinada às decisões de Portugal. Esse quadro marcou a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial, pois as atividades coloniais impulsionaram o processo industrial português, que já estava atrasado em relação aos outros países europeus (RIBEIRO, 1992).

interferiram, conseqüentemente, na formação de professores. Contudo, ainda de acordo com a autora, a consolidação das escolas destinadas à formação de professores só começa a se instaurar, no mundo moderno ocidental, com a institucionalização da instrução pública, a partir da influência “das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população” (TANURI, p. 62), sobre a responsabilidade do Estado.

Isso ocorre em virtude dos novos quadros de produção do trabalho e de seu desenvolvimento, o que permite a consolidação de uma Escola Normal, sob a tutela do Estado, com a função de formar professores de orientação laica, plano que só pôde se desenvolver nas condições favoráveis do final do século XIX quando, “paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais” (TANURI, 2000, p. 62).

Assim, enfatizamos que as primeiras iniciativas referentes à organização e seleção de conteúdos para o preparo do professor no Brasil do século XIX são resultados de um processo de expansão do ensino primário. De acordo com Ribeiro (1992), esse período no país foi marcado, principalmente após a independência (1822), por um processo de reformas que atendiam as necessidades produtivas do recente império. Conforme a autora, nessa época, o Brasil passava por uma grave crise econômica em virtude de os trabalhos manufatureiros não subsidiarem suficientemente as necessidades de consumo das classes nobres, reflexo das condições de desenvolvimento econômico de Portugal. Portanto, era preciso impulsionar a economia, visto que se substituíu o regime de base colonial por um complexo aparelho administrativo, que precisava de subsídios econômicos para funcionar.

Após a independência do Brasil, no ano de 1822, construiu-se um projeto de Constituição<sup>75</sup> que trazia a ideia de um sistema nacional de educação, questão abandonada na constituição outorgada no ano de 1824 (RIBEIRO, 1992). Assim, nesse primeiro período, a educação pública se desenvolveu no seio das províncias, como veremos no decorrer desta seção.

Tanuri (2000) menciona algumas das primeiras iniciativas propagadas no império para a formação do professor do primário, que citamos a seguir:

---

<sup>75</sup> O projeto foi inspirado na Constituição francesa de 1791.



- a) Alvará de 6/11/1772, que regulamenta os exames que deveriam ser instituídos aos professores do ensino elementar em Portugal e nos seus domínios;
- b) A partir do ano de 1820, encontra-se, nas primeiras escolas de ensino mútuo (método lancasteriano<sup>76</sup>), a preocupação do ensino das primeiras letras e da preparação de docentes, ainda que de forma essencialmente prática, isto é, sem menção à preparação teórica;
- c) A Lei de 15/10/1827, que mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império e imputou aos professores sem instrução a necessidade de buscarem a formação, em curto prazo, nas escolas da Capital. Essa Lei mandou criar as primeiras escolas primárias destinadas ao sexo feminino (Artigo 11). Nessa época, as escolas eram divididas por sexo, então, posteriormente, foi preciso formar mulheres no ensino normal para atuarem nas turmas femininas do ensino primário (Artigo 12). Entretanto, a formação da mulher para o exercício do magistério, como pontua Schaffrath (2000), só começa a ser realizada no início do período republicano, isto é, meio século após a promulgação da lei em questão.

---

<sup>76</sup> Francisco Larroyo (1970, p. 620 *apud* RIBEIRO, 1992, p. 45) explica o método lancasteriano, um modelo de influência inglesa que funcionava da seguinte forma: os alunos que frequentavam a escola se dividiam em grupos, que ficavam sob a direção imediata dos alunos mais adiantados. Os alunos mais adiantados instruíam os outros alunos nas atividades de leitura, escrita, no catecismo e no cálculo, assim como eram ensinados períodos antes pelo mestre. Os alunos que instruíam se denominavam monitores e além dos monitores, a classe também era composta pela figura do inspetor, que tinha a função de controlar e vigiar o trabalho dos monitores, de entregar e recolher os utensílios de ensino e, ainda, de dizer ao professor qual monitor deveria ser corrigido e qual deveria ser premiado ao final da aula. Ainda segundo Larroyo (1970 *apud* RIBEIRO, 1992), nesse método, o professor se assemelhava a um chefe de fábrica que vigiava os monitores e intervinha nos casos mais difíceis, não instruíam os alunos, apenas os monitores e os jovens que desejavam se tornar professores. Era este o método adotado para resolver o problema da instrução popular devido à falta de professores nessa época.

As iniciativas citadas anteriormente aconteceram de forma isolada, pois mesmo com a Lei de 1827, não houve influência significativa do Governo Central para a formação de professores. Como veremos mais adiante, o quadro educacional passou a mudar, concretamente, apenas no final do Império.

Conforme Tanuri (2000), as primeiras Escolas Normais brasileiras foram criadas com a Lei nº 10 de 1835, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a função de legislar sobre a instrução pública e promovê-la. Nesse momento, as Províncias passaram a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário em seus territórios, enquanto o Governo central ocupava-se do ensino de todos os graus na capital do Império (Rio de Janeiro).

Assim, o modelo das Escolas Normais brasileiras, nesse primeiro período imperial, fez parte do sistema provincial e seguiu a tendência educacional europeia, em virtude de nossa tradição colonial e “do fato de que o projeto nacional [de educação] era emprestado às elites, de formação cultural europeia.” (TANURI, 2000, p. 63).

Nessas circunstâncias, a primeira Escola Normal<sup>77</sup> do Brasil foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei nº 10, de 1835.

---

<sup>77</sup> Como historiciza Tanuri (2000, p. 64-65), referenciando Moacyr (1939a, 1939b, 1940), após a criação da primeira Escola Normal do Brasil, outras escolas normais são criadas em diversas províncias brasileiras: “em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma Escola Normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma Escola Normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; [...] no Ceará, em 1880 (instalada em 1884)”. No mesmo período (final do século XIX), ainda segundo Tanuri (2000), outros autores apontam a criação de escolas normais no Mato Grosso, em 1874; em Goiás, em 1882 (instalada em 1884); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885). Quanto à criação da Escola Normal em Santa Catarina, segundo os dados de Schaffrath (2000), foi em 1882 que aconteceu a sua inauguração.

No artigo 1º da referida lei, lê-se sobre a função da Escola Normal de habilitar as pessoas para o magistério de instrução primária e, ainda, de habilitar os professores que, naquela época, já atuavam na escola sem a “instrução necessária”. No artigo 2º da lei, observa-se que haveria um Diretor, que tinha a função de reger a escola normal, bem como de lecionar nessa escola; em seguida, no mesmo artigo, é prescrito o currículo, que compreendia os seguintes conteúdos: ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro operações da aritmética, noções gerais de geometria teórica e prática, gramática da língua nacional, elementos de geografia e os princípios da moral cristã e da religião do Estado.

O artigo 3º da lei se ocupa da questão da estrutura destinada pelo poder público para a escola, assim, de acordo com esse artigo, o Estado ficaria responsável por doar o espaço de um edifício público para servir de Escola Normal e, caso não houvesse esse espaço disponível, a escola deveria ser gerida em uma casa onde o Diretor mandaria os utensílios necessários ao seu funcionamento. Para ingresso no curso, como pode ser lido no Artigo 4º da lei, o candidato deveria ser cidadão brasileiro, ser maior de dezoito anos, com bons costumes (boa morigeração) e saber ler e escrever. É preciso destacar, ainda, o Artigo 7º da referida lei, que dispunha sobre a concessão de bolsa para as pessoas que pretendiam se habilitar para o magistério primário, mas que não detinham meios econômicos para poderem frequentar a escola. Essa concessão só aconteceria caso não fechasse o número de inscritos para o curso e permitia que o governo fosse reembolsado caso o normalista não viesse a exercer o magistério após formado.

Tanuri (2000) salienta algumas características comuns às primeiras escolas normais instaladas no Brasil imperial, que destacamos a seguir:

- a) Organização didática: o curso tinha duração de dois anos e um ou dois professores lecionavam todas as disciplinas nesse período;
- b) Currículo: não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários (conteúdos específicos) e a formação pedagógica se restringia a uma disciplina de Pedagogia ou Métodos de Ensino, ambas com características prescritivas;
- c) Estrutura física: a infraestrutura disponível é alvo de críticas em vários documentos oficiais da época, em

virtude da precariedade dos prédios e das instalações e equipamentos disponíveis;

d) Frequência dos normalistas: ainda que algumas legislações das províncias garantissem provimento nas cadeiras destinadas ao ensino primário para os egressos dos cursos, independente de concurso, a frequência era bastante reduzida.

Para a autora, tais características levaram a um movimento de criação seguido de extinção dessas escolas, pois se tornava muito difícil manter tais instituições em funcionamento diante das circunstâncias estruturais e econômicas.

O desinteresse da população pela carreira no magistério, agravado pelo baixo salário destinado aos professores, também acarretava extinção dos cursos normais, nesse primeiro período imperial. Uma das explicações para essa impossibilidade de concretização e instauração das escolas normais pode ser encontrada no modelo econômico vigente, já que “a sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar” (TANURI, 2000, p. 65).

No entanto, essas características expressas na fundação das Escolas Normais se constituíram como um primeiro ensaio da formação docente para o ensino primário no país. Vemos que essas escolas tinham um ensino limitado, principalmente com relação aos conteúdos para a formação docente, fato que, historicamente, marcou o início também das escolas normais europeias.

Kulesza (1998) salienta a relação existente entre as escolas normais e os Liceus provinciais, no final do período imperial e início do período republicano, pois algumas províncias, por uma estratégia econômica e prática, criaram um curso normal anexado aos já existentes Liceus, visto que criar outras instituições educacionais tornava-se inviável aos cofres provinciais. Os Liceus correspondiam ao nível secundário, nível destinado à formação da elite dominante e caracterizavam-se por um ensino propedêutico, tendo em vista que o objetivo dessa instituição era o preparo da elite para o ingresso no ensino superior. Os Liceus eram predominantemente compostos por alunos homens, enquanto as escolas normais foram se constituindo como espaço de formação da mulher, conforme veremos mais adiante. De acordo com Silva (1969 *apud* RIBEIRO, 1992), nesse período, o ensino secundário mantinha

um currículo de cultura geral, ancorado nas humanidades clássicas, mas buscava atender às demandas da modernidade, agregando, assim, tendências científicas decorrentes da intervenção do Iluminismo.

Os primeiros movimentos referentes à instrução primária e à formação de professores foram importantes para a institucionalização da primeira Escola Normal brasileira, que ocorreu no ano de 1880. Essa expansão aconteceu em decorrência das ideias de escolarização promulgadas pelo Iluminismo, já que a educação começa a ser compreendida como necessária para o desenvolvimento econômico e social do país. O contexto histórico imperial, em meados de 1860, começa a ser mais favorável à escolarização primária e também ao magistério feminino.

O currículo de formação de professores só passa a ser enriquecido a partir da institucionalização da Escola Normal, ampliando-se o requisito para ingresso e o acesso às mulheres. Nesse processo, é importante salientar em que condições essa abertura às mulheres era feita.

Como vimos, a Lei de 15 de outubro de 1827 mandou criar escolas de primeiras letras nas províncias e permitiu a escolarização primária feminina. Assim, as mulheres passam, gradativamente, a ter acesso também à formação nas Escolas Normais, visto que a escola primária era dividida por sexo e, portanto, era preciso formar docentes mulheres para atuarem nessas novas alas femininas que se abriam.

Segundo Tanuri (2000), as primeiras Escolas Normais, de Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco, foram destinadas apenas aos homens, prevendo-se a criação dos cursos às mulheres posteriormente, fato que excluiu o gênero feminino do processo inicial de formação para a docência. Mecanismos de exclusão refletiram-se também na formação das meninas nas escolas primárias, como explica a autora, pois “o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos” (TANURI, 2000, p. 66). Nesse contexto, a relação da mulher com o magistério é abordada pela autora:

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a co-educação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher

iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos [...].

De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos [18]70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional – como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários [...]. A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão. (TANURI, 2000, p. 67-68).

Também para Schaffrath (2000), a progressiva ocupação do magistério de primeiras letras pela mulher foi consequência da discriminação sofrida pelo gênero feminino em todos os lugares da vida social no momento da criação das escolas normais e para além desse período. A autora coloca que em Santa Catarina, a exemplo do que ocorreu também em outros estados, foi necessário formar mulheres para atuarem nas escolas primárias femininas. Assim, em 1892, com a criação da Escola Normal Catharinense, o número de mulheres interessadas em ingressar no magistério foi expressivo: cerca de 63% dos alunos que ingressaram nessa escola eram mulheres.

Ainda de acordo com a autora, uma pequena parte das mulheres que ingressaram no curso normal catarinense nessa época já atuava no ensino e, por isso, precisava retirar a licença de normalista por determinação do governo (fato já mencionado quando tratamos da Lei nº 10, de 1835). Outras atuavam em escolas

particulares e atendiam às ricas famílias da elite catarinense, mas há ainda as egressas que os documentos oficiais não noticiam. Para estas últimas, o diploma de normalista poderia servir como “uma espécie de dote cultural para moças, filhas das elites ou pequena burguesia, que desejavam uma cultura enciclopédica, para ornamentar seus dotes para o casamento” (SCHAFFRATH, 2000, p. 14). A autora ainda destaca o entendimento que as autoridades da época tinham acerca da profissionalização da mulher nas escolas normais e observa que a educação escolar da criança era entendida, por essas autoridades, como uma extensão da educação dada em casa. Nesse sentido, o papel da mulher, sobretudo das donas de casa pertencentes à elite, era entendido como fundamental para a manutenção da disciplina dos filhos, já que a mulher atuava como uma primeira educadora na vida da criança. Assim, nessa época, tanto a moralidade como a disciplina eram preceitos importantes para manter as famílias segundo os interesses patriarcais. Essas ideias passaram a ser disseminadas na França a partir da década de 1840, momento em que, no Brasil, a escola começava a ser concebida como uma “instituição capaz de garantir a unidade nacional através da transmissão de conteúdos unificados e de valores culturais e morais que garantissem a consolidação do poder [do Estado]” (SCHAFFRATH, 2000, p. 4).

Paulatinamente, o magistério deixou de ser uma atividade masculina, e os salários oferecidos contribuíram para isso, já que não eram suficientes para a manutenção da família, visto que ao homem, nesse período, era atribuída a responsabilidade pelo sustento familiar.

O período de 1870-1894 é caracterizado por Ribeiro (1992) como início do incentivo à industrialização no país. Para a autora, foi a partir desse período que a sociedade brasileira vivenciou mais efetivamente a passagem do modelo rural-agrícola para o urbano-comercial, com modificações evidentes nas relações sociais. Nesse contexto, algumas ações começaram a ser efetivadas em virtude do processo de modernização do país, como: a separação da Igreja do Estado, a questão da escravidão, a “libertação” da mulher para, por meio da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e, ainda, a crença na educação como chave para a resolução dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 1992, p. 62).

Nesse período, os princípios do patriotismo e do nacionalismo passaram a fazer parte dos currículos escolares, desmembrados nas diversas disciplinas curriculares, tendo em vista que o Estado

Nacional precisava fortalecer seu poder, e as escolas eram instrumentos fundamentais para a reprodução ideológica. Precisava-se, assim, disseminar os valores importantes para a criação e posterior continuidade de um pensamento que advogasse em favor desse nascente Estado Nacional<sup>78</sup>. Nesse contexto, de acordo com Tanuri (2000), é com a Reforma Leôncio de Carvalho, instituída em 19 de abril de 1879, que foi promulgada a primeira proposta do Governo Central para a formação de professores. Essa proposta serviu de modelo para algumas províncias e para a primeira Escola Normal pública que se instalou na Corte em 1880. Nesse modelo, o currículo poderia abranger as seguintes matérias:

[...] língua nacional; língua francesa; aritmética, álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição Política do Império; princípios de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo ou lição de coisas; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para os acatólicos). (TANURI, 2000, p. 67).

Este novo currículo apresenta-se mais complexo do que os anteriores já mencionados. As disciplinas relacionadas ao lar, ao

---

<sup>78</sup> Ao se referir à educação em nível secundário no início do regime republicano, Mendonça (2013, p. 55) fala sobre a instauração da burguesia como nova classe dominante, classe que, segundo a autora, elege três referências unificadoras para servir aos cidadãos: uma língua comum, ensinada no novo sistema de ensino público, por meio da disciplina de Língua Portuguesa, situação que vem acompanhada da repressão aos dialetos locais; “um passado de heróis que se bateram pela pátria, publicitada na disciplina de História; e, por último, o território comum, dado a conhecer e a amar pela disciplina de Geografia”.



ambiente doméstico, como “noções de economia doméstica”, eram restritas às mulheres. Dessa forma, enquanto os homens estudavam política e “prática manuais de ofícios”, as mulheres estudavam economia doméstica e “trabalhos de agulha”. Tais condições demonstram que, apesar de as escolas normais estarem abertas às mulheres, essa abertura não ocorria de forma igualitária, até pela própria condição da mulher nessa época, que era de submissão aos domínios do lar, como já relatado.

Segundo Ribeiro (1992), com essa reforma foram instituídas algumas mudanças legislativas, além das imputadas nas disciplinas curriculares, as quais salientamos a seguir: a) *A Liberdade de Ensino*, medida que tornava possível a todos que se sentissem capacitados, o direito de escolherem o método que quisessem para o ensino; b) *O exercício do magistério* passava a ser entendido como incompatível com outros cargos administrativos ou públicos, o que imputava ao Estado a tarefa de valorizar o cargo do professor, adotando melhores salários e outras garantias profissionais (como tais ações não aconteceram de imediato, a proibição não foi baixada no momento da reforma); c) *A Liberdade de frequência* (direcionada ao secundário e ao superior, porém no artigo 9º, inciso 4º do Decreto, lê-se sobre a abertura da *liberdade de frequência* também às escolas normais.). Com essa medida, os alunos do secundário e superior passavam a ter o direito de escolherem como e com quem desejariam cumprir os estudos, o que não fixava mais o curso em anos, mas em séries de matérias. No artigo 9º, inciso 10º, mencionava-se o dever do Estado na fundação ou no auxílio para a criação de bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares onde houvesse Escolas Normais. E ainda, no inciso seguinte (11º), há menção à criação de bibliotecas populares nas províncias.

Entretanto, segundo Ribeiro (1992), algumas das medidas instituídas pela Reforma Leôncio de Carvalho tiveram poucas consequências práticas, principalmente em se tratando da liberdade de credo religioso e de abertura para outras tendências pedagógicas.

No final do Império, a maioria das províncias tinha uma Escola Normal pública (ou até duas, uma para o sexo feminino e outra para o masculino) (TANURI, 2000). O currículo nessas escolas, diferentemente do currículo da Escola Normal da Corte, ainda era bastante simples em relação aos cursos secundários e limitava-se aos conteúdos do ensino primário, somados às cadeiras pedagógicas de Pedagogia ou Metodologia, Legislação e Administração Educacional. Para Tanuri (2000), a escassez de

bibliografia pedagógica marcou o início da formação de professores no Brasil e contribuiu para a reduzida formação pedagógica. Somente a partir da intervenção de Rui Barbosa, nas primeiras décadas da república, que essa bibliografia passa a se desenvolver, mas ainda com base em trabalhos estrangeiros, principalmente de influência norte-americana (Cf. SILVA FILHO, 2013; RIBEIRO 1992).

A primeira década após a proclamação da república trouxe alguns avanços na questão da instrução popular. Ribeiro (1992) explicita o contexto econômico da época, marcado pela aliança entre a camada dominante e a camada média, pré-proclamação da república:

O governo imperial atendia os interesses da camada senhorial constituída de duas facções significativas: a ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco, algodão) e a ligada à nova lavoura (café). Esta última dominava o aparelho do Estado, admitindo, no entanto, a participação da outra facção. (RIBEIRO, 1992, p. 65).

A camada média da população crescia em ritmo acelerado e sua participação no aparelho do Estado também aumentava, visto que suas atividades intelectuais, militares (exército) e religiosas criavam condições para uma participação mais ativa na vida pública do Império. De acordo com Ribeiro (1992, p. 65), “As duas últimas décadas do Império são pontilhadas por “questões” – dos escravos, eleitoral, política, religiosa, militar – que demonstram claramente que o regime não atendia às aspirações de um setor importante da população no final do século XIX”. Entretanto, sozinha, a camada média não teria condições de encabeçar um movimento que pudesse levar a mudanças mais objetivas no quadro do regime político nacional, e ainda, seu distanciamento de outro setor descontente com o atual regime – a classe dos trabalhadores – forçou-a a depender de uma cisão na camada dominante (formada pelas oligarquias). Conforme Ribeiro (1992), nesse processo, sob a liderança de elementos da camada média da população (sobretudo militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a república em 1889.

A sociedade republicana se interessou pela instrução popular, de maneira mais atuante, na primeira década da república. Porém, os interesses diminuíram após algumas reformas. De acordo com Tanuri (2000), isso se deu, em parte, pela ausência do Governo Central na promulgação, manutenção e organização da educação popular. Esta continuou a ser sistematizada pelos poderes locais:

A República democrático-representativa e federativa, segundo o modelo constitucional, acabou por assumir a forma de um Estado oligárquico, subordinado aos interesses políticos e econômicos dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café. Nesse quadro e em função do deslocamento do eixo econômico da região nordeste para a sudeste – já observado desde o final do Império –, o desenvolvimento da educação na República foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados, mesmo porque, nos quadros do federalismo vigente, a União nada fez no terreno da educação popular. (TANURI, 2000, p. 68).

O que pode ser observado com relação à participação do Governo Central na educação (primária, profissional e ensino normal) foram alguns projetos de lei que previram a cooperação da União nesse setor, numa tentativa de amenizar as diferenças/discrepâncias na educação entre os estados. Como já vimos, o Rio de Janeiro, já em 1880, tinha uma Escola Normal com uma organização bastante complexa em relação a outros estados mais afastados do poder central. Ainda de acordo com Tanuri (2000), alguns estados mais progressistas e de maior desenvolvimento econômico, como São Paulo, demonstraram avanços nesse setor e serviram de base para o ensino normal realizado em outros contextos, como no caso do Mato Grosso, do Espírito Santo, de Santa Catarina e de Sergipe. É preciso salientar que nas primeiras décadas da república, o ensino sofreu a influência das filosofias científicas, amparadas pelo papel “disciplinar, metodológico atribuído às ciências” com adoção gradual dessas nos currículos (TANURI, 2000, p. 68).

Também houve, nesse momento, algumas mudanças de cunho pedagógico no ensino público, como a adoção do método intuitivo

de Pestalozzi<sup>79</sup>. Outro esforço do período republicano foi representado pela tentativa de transformar o ensino primário em um ensino de longa duração (oito anos), dividido em curso elementar e curso complementar (Lei n. 169 de 1893). A adoção dos cursos complementares pelos estados se deu na segunda década do século XX. Esses cursos tinham duração de três anos e serviam como uma continuidade do primário, destinados a funcionar como um curso de preparação para a Escola Normal, paralelamente aos já existentes secundários. Assim, o curso complementar diferia do curso secundário, pois, como vimos, o secundário servia-se de objetivos para ingresso no ensino superior; já o curso complementar tinha o objetivo de preparar para a Escola Normal. Tais mudanças se caracterizaram como importantes para a expansão da formação de professores e também estabeleceram um elo entre a escola primária e a Escola Normal, como explica Tanuri (2000):

Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária: o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino interiores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior. (TANURI, 2000, p. 114).

---

<sup>79</sup> Conforme Schelbauer (2006 *apud* SILVA FILHO, 2013, p. 140), o Método Intuitivo teve origem na Alemanha, no fim do século XVIII, principalmente a partir do trabalho de Johann Heinrich Pestalozzi. No Brasil, as ideias de Pestalozzi reverberaram ainda na época do Império, com a criação do primeiro Jardim de Infância brasileiro, em 1875, orientado pelo Método Intuitivo. Esse método se ampara na intuição como “fundamento para o conhecimento”, isto é, defende que a aquisição do conhecimento ocorre pelo “uso dos sentidos” e pela “observação”. Opõe-se ao ensino escolástico dos jesuítas porque possibilita uma aprendizagem por meio da prática em detrimento do acúmulo de conhecimento (SILVA FILHO, 2013, p. 140). No entanto, apesar dessa proposta compor o ensino oficial brasileiro, esta não passou a “guiar” todo o ensino, como uma orientação metodológica, mas a se constituir como um conteúdo nos currículos. Conforme Silva Filho (2013, p. 142), “As lições de coisas não seriam um conteúdo de ensino, mas a própria forma de organização pedagógica, mediante a qual os conteúdos seriam trabalhados de forma a se partir do concreto para o abstrato, do específico para o geral, do local para o universal”.

O contexto histórico após a primeira década do século XX, no que concerne à educação, revelou uma preocupação e um otimismo pelo tema (NAGLE, 1977 *apud* TANURI, 2000). Com objetivo de consolidação do Estado republicano e com influência significativa dos ideais iluministas, as propostas liberais, bem como o Estado de direito, impulsionaram alguns debates que colocaram, novamente, a instrução pública como uma questão fundamental para a política de desenvolvimento nacional.

A década de 1920 constituiu-se como um momento de mudanças educacionais, principalmente em relação às metodologias mobilizadas para o ensino e à adoção da psicologia infantil como fio condutor da teoria pedagógica. O currículo da Escola Normal, bastante criticado nessa época pela ênfase dada à cultura geral, começa a ter uma abordagem centrada nos conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança. Essa abordagem foi protagonizada pela perspectiva escolanovista<sup>80</sup> (movimento renovador) e facilitada pela intervenção de seus representantes em alguns Estados da federação, bem como na vida pública intelectual, contribuindo, significativamente, para a formação de professores nas décadas de 1920-30.

O período histórico de 1930 foi marcado, segundo Scheibe (1982), por significativa efervescência política, também no campo

---

<sup>80</sup> De acordo com Saviani (2006), a perspectiva escolanovista contrapunha-se à concepção tradicional que ainda vigorava nos currículos educacionais brasileiros, herança dos modelos anteriores à república. O autor coloca que “a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. A natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência. Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia”. (SAVIANI, 2006, p. 33-34).

educacional, como vinha ocorrendo desde a década de 1920. De acordo com a autora,

De 1931 a 1937 confrontam-se no debate nacional sobre educação especialmente os escolanovistas com os tradicionalistas católicos e as Constituições de 34 e 37 refletem bem a influência dessas duas tendências. Os conservadores, partidários de uma política educacional autoritária, estão mais ligados à esfera federal enquanto que os escolanovistas conseguem exercer maior influência em determinados estados da federação. (SCHEIBE, 1982, p. 31).

O movimento da Escola Nova objetivou uma revisão dos padrões tradicionais de ensino, a fim de tornar os programas mais flexíveis. Por outro lado, os católicos detinham o controle sobre grande parte das Escolas Normais particulares e essa rede de instituições teve papel influente na expansão da formação de professores. Conforme Tanuri (2000), nesse período, foi com o trabalho e a atuação dos profissionais da educação, especialmente do movimento de renovação, que as publicações, conferências, cursos e debates puderam divulgar outra consciência educacional. Essa consciência, como indica a autora, estava relacionada ao papel do Estado na educação e, ainda,

[...] à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. (TANURI, 2000, p. 74).

Esse movimento foi tomando espaço na formação de professores na Escola Normal, principalmente com a reforma de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, viabilizada pelo Decreto nº. 3.810, no ano de 1932. Com essa reforma, o antigo ciclo preparatório da Escola Normal (complementar) foi ampliado, passando a durar cinco anos e o curso profissional foi reformulado, constituindo a Escola de Professores. Assim, a Escola Normal do Distrito Federal passou a ser um Instituto de Educação, constituído por quatro escolas: a Escola de Professores, a Escola Secundária, a

Escola Primária e o Jardim da Infância, sendo que as três últimas escolas serviam como um lugar de prática de ensino, diante da importância que as atividades de pesquisa e experimentação detinham no âmbito das diversas disciplinas que compunham o currículo (VIDAL, 1995 *apud* TANURI, 2000). O curso profissional/regular para a formação do professor primário tinha duração de dois anos e era composto pelas seguintes disciplinas:

1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). (VIDAL, 1995, p. 67 *apud* TANURI, 2000, p. 73).

Semelhante a esta reforma, deu-se a reforma da Escola Normal de São Paulo, em que a Escola de Professores foi incorporada em 1934 à Universidade de São Paulo (USP), responsabilizando-se pela formação pedagógica dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que almejassem atuar no magistério em nível secundário. O modelo adotado em São Paulo veio a informar e organizar os cursos de formação de professores também em outros estados, até a década de 1970. Com a adoção desse modelo, a preocupação primordial do currículo da Escola Normal “deslocava-se dos ‘conteúdos’ a serem ensinados – o que caracterizou os primórdios da instituição – para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas ‘Ciências da Educação’, especialmente as contribuições da Psicologia e da Biologia” (TANURI, 2000, p. 74). Essas características reforçam a influência da perspectiva pedagógica escolanovista na educação desse período no Brasil.

Conforme Saviani (2009) os esforços engendrados pelos escolanovistas interferiram não só nos currículos, mas no modelo pelo qual as escolas normais brasileiras vinham se constituindo desde a sua institucionalização em 1880. Isso porque, desde o início da república, as escolas normais adotavam um modelo de currículo centrado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Já com o advento dos Institutos de Educação, instalados, como já dito, no Distrito Federal e em São Paulo na década de 1930, a pesquisa

passou também a fazer parte da formação de professores, amparada por espaços de experimentação, demonstração e aperfeiçoamento. Ainda de acordo com o autor, “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico”. (SAVIANI, 2009, p. 146).

As Escolas Normais Rurais também foram instituídas nas décadas de 1930-40, visando à formação de professores em zonas agrícolas. Essa iniciativa ocorreu, primeiro, no estado do Ceará (em Juazeiro, 1934) e, posteriormente, efetivou-se nos estados de Alagoas, Bahia, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Sul (TANURI, 2000). Essa iniciativa parece ter sido de cunho popular, tendo em vista que oferecia formação de professores para as classes excluídas, historicamente, dos processos de educação formal.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946) foi a primeira regulamentação do Governo Central para a formação de professores e surgiu em decorrência da orientação política adotada no regime do Estado Novo. Para entender sua promulgação, é preciso destacar algumas questões referentes à política econômica e social adotada nesse período no país. Ribeiro (1992) retoma três momentos políticos desse período histórico: o primeiro se deu sob o governo de Getúlio Vargas, já referido como “Estado Novo” (1937-1945), o segundo, sob a regência de Eurico Gaspar Dutra (1946-1950), e o terceiro, com o retorno de Getúlio Vargas por via eleitoral à presidência (1951-1954). O golpe dado em 1937, que consistiu na instituição do Estado Novo, promulgou uma nova Constituição que “dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o federalismo, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical, etc.” (RIBEIRO, 1992, p. 114). Esses acontecimentos se consolidaram a partir de uma política centralizadora das decisões no âmbito de todos os setores sociais. O modelo adotado a partir desse período, ainda conforme a autora, é o nacional-desenvolvimentista com base na industrialização, o que pressupõe mudanças de cunho educacional, tendo em vista que o impulso tecnológico sofrido pela indústria pressiona para um aumento quantitativo de formação elementar para atender as necessidades desse setor industrial.

Assim, a ênfase dada aos trabalhos manuais (adotados nas escolas primárias, normais e secundárias), a instituição de providências acerca dos programas escolares, no que concerne ao



ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes “menos favorecidas”, e o regime de cooperação entre o Estado e a Indústria, revelam a orientação adotada para o setor educacional nessa época, qual seja: a política educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado de trabalho (RIBEIRO, 1992, p. 115).

A questão da centralização do poder do Estado foi criticada pelos dois principais debatedores no setor educacional nessa época, os escolanovistas e a Igreja Católica. Conforme Ribeiro (1992), para os educadores escolanovistas essa tendência centralizadora, balizada numa ideologia de direita, iria contra os princípios pedagógicos do movimento renovador, tendo em vista que estes últimos defendiam o processo educativo como possibilidade de adaptações às diferenças regionais e individuais, proposta que já tinha sido experimentada no Distrito Federal. Já para os educadores católicos, a centralização impunha e propagava a ideologia do Estado que, na opinião da Igreja, opunha-se à liberdade individual ou da família.

Em meados da década de 1940, ainda em virtude da política adotada, houve a regulamentação e reorganização, em âmbito federal, de todos os níveis e tipos de ensino do país, traduzidas pelos decretos-leis federais, promulgados no período compreendido entre 1942 e 1946, mas que, de acordo com Tanuri (2000), já respondiam aos anseios centralizadores estadonovista do final da década de 1930 e que iriam perdurar durante a ditadura. Essa centralização se traduziu em restrições acerca das gestões educacionais, principalmente com a Reforma de Capanema (1942), em que pôde ser observada uma ideia de “uniformização” e “estatização” da educação. Nessa reforma, orientada pela divisão social-econômica do trabalho, foi dada ênfase à educação profissional.

Em relação à formação de professores para o ensino primário, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946) provocou algumas mudanças, como a divisão do curso em dois ciclos de ensino. O primeiro ciclo, com duração de quatro anos, era destinado a formar regentes do ensino primário e articulava-se com o curso primário. O segundo ciclo, com duração de três anos, tinha a função de formar professores para atuar no primário e articulava-se com o curso ginásial<sup>81</sup>. O primeiro ciclo funcionaria em Escolas Normais

---

<sup>81</sup> Fazendo-se a equivalência com os dias de hoje, o primeiro ciclo do curso normal corresponde à modalidade ensino fundamental/anos finais (6 ao 9º ano),

Regionais, já o segundo ciclo funcionaria nas Escolas Normais e Institutos de Educação. Além disso, os Institutos de Educação ficaram responsáveis também pela oferta de cursos de especialização e de administração escolar, cursos para habilitar diretores, orientadores e inspetores (BRASIL, 1946).

O modelo de formação do curso de primeiro ciclo repetiu a mesma estrutura dos currículos dos cursos normais consolidada desde a implantação da primeira Escola Normal no Brasil, na década de 1880, visto que, neste modelo, as disciplinas de cultura geral continuavam com predomínio quantitativo e a formação pedagógica se restringia a duas disciplinas ministradas no final do curso, como pode ser visto a seguir:

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas: Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física. Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos. Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946).

Já os cursos de segundo ciclo contemplavam parte dos fundamentos da Reforma de 30, embasados nas propostas didático-pedagógicas ora desenvolvidas pelos escolanovistas:

---

enquanto o segundo ciclo do curso normal corresponde à modalidade do Ensino Médio. De acordo com Ribeiro (1992), a intenção de dividir o curso normal em ciclos se concretizou em decorrência das críticas dos educadores direcionadas a falta de articulação entre o curso primário e os cursos normais.

Art. 8º O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas: Primeira série : 1) Português. 2) Matemática. 3) Física e química. 4) Anatomia e fisiologia humanas. 5) Música e canto. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Educação física, recreação, e jogos. Segunda série: 1) Biologia educacional. 2) Psicologia educacional. 3) Higiene e educação sanitária. 4) Metodologia do ensino primário. 5) Desenho e artes aplicadas. 6) Música e canto. 7) Educação física, recreação e jogos. Terceira série: 1) Psicologia educacional. 2) Sociologia educacional. 3) História e filosofia da educação. 4) Higiene e puericultura. 5) Metodologia do ensino primário. 6) Desenho e artes aplicadas. 7) Música e canto, 8) Prática do ensino. 9) Educação física, recreação e jogos. (BRASIL, 1946).

Os cursos de segundo ciclo ainda contariam com uma estrutura para abrigar um jardim de infância e uma escola primária e seriam responsáveis pela oferta de cursos de especialização para os professores primários nas áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, e como já dito, cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (BRASIL, 1946).

Na década de 1950 começou a incidir o processo de democratização do acesso à educação, no governo nacional desenvolvimentista, que vinha tomando a industrialização como base desde o Estado Novo. Nesse processo, conforme Ribeiro (1992), a adoção de uma política ditatorial foi intencional a fim de garantir o poder dos grupos dominantes e também da classe média que vinha se estabelecendo em setores governamentais desde 1930.

A título de observação, Tanuri (2000) retoma os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e observa que a expansão das escolas normais sofreu impulso significativo na década de 1950, entretanto, foram as escolas particulares que tiveram crescimento mais acentuado. Nesse período havia uma distribuição desigual das escolas normais no país. Assim, das 546 escolas normais apenas 168 eram públicas (estaduais), enquanto 378 eram particulares ou municipais e, ainda, desse número total (546), 258 escolas estavam concentradas em dois

estados, São Paulo e Minas Gerais. Em contrapartida, os estados de Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte tinham somente duas escolas normais cada um.

No início da década de 1960, houve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961). No que concerne às Escolas Normais, tal lei não modificou as estruturas dos dois ciclos que descrevemos anteriormente. Ocorreu uma modificação referente à equivalência legal de todas as modalidades do ensino médio e, ainda, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, opondo-se à tendência anterior.

Com a ditadura, a política centralizadora influi novamente nos diversos setores sociais. Nesse contexto, a partir da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) as Escolas Normais começam a ser suprimidas. Essa lei modificou o ensino primário e o ensino médio, alterando sua nomenclatura para ensino de 1º grau e ensino de 2º grau, respectivamente, sendo que os quatro primeiros anos do antigo secundário passaram a ser incorporados no ensino de primeiro grau. Com essa modificação, o governo interferiu em toda a organização escolar do ensino, pois, com a nova estrutura, a profissionalização do magistério, que vinha sendo feita em nível ginásial nas escolas normais, foi abolida e o curso foi transformado em uma habilitação de 2º grau, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Essa medida foi adotada em virtude da profissionalização obrigatória atribuída ao ensino médio nessa época.

Assim, a Habilitação Específica para o Magistério foi organizada pelo Parecer 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972 (SAVIANI, 2009). Nessa organização, o magistério tinha duas modalidades básicas: “uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando o exercício do magistério até a 6ª série do 1º grau” (SAVIANI, 2009, p. 147). Nesse modelo, o ensino de 2º grau era constituído por um núcleo comum (currículo mínimo) obrigatório para todo o país, para garantir a formação geral – composto por disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – somadas a uma parte diversificada para formação especial. A formação especial era composta pelos “fundamentos da educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino” (TANURI, 2000, p. 81).

O período da ditadura foi marcado pela adoção da racionalidade técnica no campo educacional. Como discutido na *seção 1.4* do presente trabalho, os princípios da racionalidade técnica estão embasados numa concepção de educação tecnicista em que se aproxima a instituição escolar do sistema produtivo/econômico. Toda a reforma educacional realizada nesse período esteve embasada na racionalidade e na produtividade. Assim, a racionalidade técnica se vale de uma concepção neutra de educação, de escola e de conhecimento. Saviani (2005) explica que a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como responsável por preparar as pessoas para atuarem em um mercado que se expandia cada vez mais em função da industrialização. Assim, esse mercado necessitava de mão de obra educada e à escola cabia formar essas pessoas que seriam incorporadas nesse mercado.

As críticas de resistência a essa concepção incidiram no final da década de 1970 e continuam até os dias atuais em virtude da expansão do capitalismo em sua versão neoliberal, que se presentifica em todas as diversas esferas da vida social. Parte significativa das críticas à formação de professores, de cunho sociológico, volta-se para abordagens exclusivamente psicológicas, técnicas ou de modelos que se restrinjam às questões legislativas. Para Silva (1991, s.p. *apud* TANURI, 2000, p. 82), é preciso “situar a formação do professor no contexto sócio-histórico onde ela se insere, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola”.

Esse histórico procurou levantar questões acerca da formação de professores e dos modelos curriculares privilegiados ao longo dessa história. Com relação à articulação da carga pedagógica para a formação, esta passa a acontecer de forma mais efetiva com o advento do movimento renovador nas reformas educacionais, realizadas, principalmente, na década de 1930.

Na próxima seção, objetivamos historicizar a formação do professor dos anos iniciais no ensino superior ao focalizarmos, inicialmente, a origem dos Cursos de Pedagogia para, depois, enfatizarmos sua relação com a formação do professor para os anos iniciais, que começa a ser delineada no período da ditadura militar. Em seguida, retomamos o momento de reabertura política, na década de 1980, privilegiando algumas discussões que foram fundamentais para o entendimento da docência como a base para a constituição do Curso de Pedagogia. Finalizamos nosso histórico

com as últimas reformas, principalmente, com as mudanças realizadas para a formação de professores a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

### **3.1.2 Historicização dos Cursos de Pedagogia**

Tendo descrito a situação social do final do século XIX até metade do século XX, atentando especificamente às questões da formação docente para o ensino primário, chegamos a uma situação social e histórica mais recente relacionada à formação do professor para o trabalho nos anos iniciais. O contexto discorrido anteriormente envolve uma série de questões que se presentificaram, por intermédio da tradição e da situação política e econômica brasileira, no desenrolar do século XX. A década de 1930 foi marcada pelos movimentos em favor da popularização do ensino, que contribuíram para sua publicização e conseqüente expansão na década de 1950. Os conteúdos eleitos para a formação do professor, bem como a organização didática do curso, a desvalorização da profissão e a feminização do magistério, são algumas das questões que estão presentes nas discussões dos que se ocupam da formação do professor nos cursos de Pedagogia atualmente.

Para entender a formação do professor no decorrer da história do curso de Pedagogia é preciso voltar para ao ano de 1934-35. Naquele momento, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi criada na cidade de São Paulo e incorporou o Instituto de Educação do Estado de São Paulo (IEUSP). Como vimos na seção anterior, os Institutos de Educação foram criados pelo Decreto nº. 3.810 de 1932, e elevados a nível superior, passando a ser vinculados às Universidades, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo. De acordo com Evangelista (2002 *apud* SAVIANI, 2008), por um período curto, a FFCL formava o Bacharel em áreas específicas e o IEUSP oferecia o Curso de Formação do Professor Secundário e licenciava para o magistério, tanto primário como secundário. Entretanto, ainda de acordo com a autora, em 1938 foi extinto o IEUSP e a área de Educação passou a integrar a FFCL como Seção de Educação, sendo modificada sua nomenclatura para Seção de Pedagogia. Foi esse o processo que deu origem ao Curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1939, com o advento do governo de Getúlio, o Decreto-lei n. 1.190 foi responsável pela criação e organização definitiva dos cursos de licenciatura na

Faculdade Nacional de Filosofia, na Universidade do Brasil. Saviani (2009) coloca que a Universidade do Brasil servia de referência para a organização das escolas de nível superior em todo o país. O autor fala sobre o modelo de curso privilegiado para as licenciaturas nesse período:

[...] o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Ao Bacharel em Pedagogia era oferecido um ensino científico-técnico e este poderia atuar no Ministério da Educação, enquanto o Licenciado, após cursar as disciplinas referentes ao bacharelado e ao curso de Didática, estaria habilitado a atuar no Curso Normal com a formação do professor do antigo primário.

Entretanto, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/46), uma incongruência passou a fazer parte da realidade do licenciado em Pedagogia. Isso porque enquanto no Decreto-Lei n. 1.190/39 o licenciado em Pedagogia estaria apto a atuar como professor no Curso Normal, na Lei Orgânica do Ensino Normal não era mencionado que, para atuar nas escolas normais, o professor precisaria ter um diploma de licenciatura em pedagogia. Sobre essa situação, Saviani coloca:

O pedagogo [licenciado] tinha que competir com os outros que também podiam lecionar lá [no Curso Normal] pela tradição. Quem podia lecionar nas cadeiras das escolas normais que preparavam os professores primários eram os intelectuais da época, os profissionais de direito, medicina, engenharia. Também podiam

lecionar os padres que tinham formação em teologia e filosofia, além dos demais licenciados da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O curso de Pedagogia só veio a se firmar depois, com a LDB 4.024/61, quando se configurou como curso que licenciava para o magistério das disciplinas pedagógicas das escolas normais. (SAVIANI, 2008, p. 649).

O esquema “3+1” só foi modificado no ano de 1960. Vale a pena recorrer a Scheibe (1982), que reflete sobre esse modelo de estrutura curricular para as licenciaturas. De acordo com a autora, nesse modelo:

Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de “cursos ordinários” das “seções fundamentais” para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o “curso de Didática” era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado. A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério. (SCHEIBE, 1982, p. 31-32).

O currículo do Curso de Pedagogia era composto pelas disciplinas de Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. Na seção de Didática, para os que pretendessem se formar em Licenciatura, as disciplinas oferecidas eram: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.



Na década de 1970, em decorrência das reformas do Regime Militar, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas (TANURI, 2000). Medidas publicadas no decorrer da década de 1960 já indicavam a intervenção nos currículos do ensino superior. De forma mais expressiva, dois pareceres contribuíram para essa mudança:

a) O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 251/62: destituiu o antigo modelo Bacharel e Licenciado, eliminando o modelo 3+1 e instituindo a formação exclusiva do licenciado. Também definiu um currículo mínimo para a formação, que passava a ser feita em quatro anos. Conforme Brzezinski (1996), apesar das mudanças, o modelo continuou o mesmo, pois os três primeiros anos continuaram a ser destinados às disciplinas específicas enquanto somente o último ano se encarregava das disciplinas de cunho pedagógico. Nesse parecer também havia a indicação de que haveria um esforço dos Cursos de Pedagogia para contemplar os primeiros ensaios de formação do professor do primário no ensino superior.

b) O Parecer CFE 252/69: definiu currículos mínimos para o curso e inseriu a proposta de formação de especialistas em educação. Nessa proposta, os alunos se formariam em habilitações específicas nas diferentes áreas que o curso comportava (Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional e a Habilitação para o Ensino do Magistério, a HEM). Também a partir desse parecer, o curso foi modificado no sentido de buscar garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de curta duração, ao realizarem estudos de Metodologia e Prática de Ensino Primário. De acordo com Tanuri (2000, p. 79), essa medida “acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos Cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos [19]80 e [19]90, no sentido de ajustá-lo à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais de escolaridade”.

Apesar de os pareceres citados anteriormente objetivarem romper com a dicotomia de origem referente à condição de trabalho do licenciado no curso normal, o currículo dessa licenciatura, segundo Brzezinski (1999, p. 91-92), não contemplava os conteúdos do ensino primário, assim “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido, uma vez que deveria tornar-se professor de atuação multidisciplinar sem nunca ter vivenciado a multidisciplinaridade teórico-prática dos anos iniciais

do Ensino Fundamental”. Como já dito, essa contradição passou a ser alvo da remodelação curricular do curso na década de 1980-90.

A década de 1970 inicia com as modificações objetivadas pela Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e 2º graus (Lei n. 5.692/71). A partir da publicação dessa Lei, pareceres e indicações passaram a ser instituídos, a maioria de autoria de Valnir Chagas<sup>82</sup>. Em 1973, foi publicada uma Indicação (22/73) que traçou leis gerais para todos os cursos de licenciatura e definiu a filosofia geral que deveria ser seguida na formação dos professores de 1º e 2º graus (SCHEIBE, 1982).

Com a implantação do ensino profissionalizante de segundo grau, a formação do professor para o primário também passa a ser realizada no Magistério de 2º grau, como vimos na seção anterior. Ao Curso de Pedagogia cabia a tarefa de formar o professor dos Cursos Normais, por meio de uma habilitação específica para o magistério<sup>83</sup>.

Em âmbito geral, as licenciaturas passaram a ser previstas em três ordens: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas Pedagógicas. A estrutura desses cursos deveria contemplar o princípio de uma formação em níveis que se elevassem progressivamente, “ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País” (BRASIL, 1971). Como formação mínima para o exercício do magistério, a Lei de diretrizes e Bases para o Ensino do 1º e do 2º graus, nº. 5.692 de 1971 definiu:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a

---

<sup>82</sup> Raimundo Valnir Cavalcante Chagas é Valnir Chagas (1921-2006). Atuou no Conselho Federal de Educação (CFE) no período de 1962 a 1976. Dentre suas publicações está a obra *Didática Especial de Línguas Modernas*, publicada em 1957 (PINTO, 2010).

<sup>83</sup> Somente a partir de 1985 que a formação do professor do primário começa a ser de fato realizada em nível superior, como veremos mais adiante.

licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Nesse período, as formações aligeiradas em cursos com carga horária reduzida possibilitava formar um grande contingente de professores. De acordo com Brzezinski (1996), esse modelo resultou na desintegração do trabalho pedagógico, pois os especialistas detinham um lugar de supervisão e monitoramento da atividade escolar, o que desmotivava os professores.

O professor não tinha o controle sobre o seu trabalho e os materiais didáticos começaram a entrar massivamente nas salas de aula, tendo como interlocutores os próprios alunos. Nesse período, a organização escolar baseava-se nos princípios da administração científica, de Taylor e Bobbit, mencionados na *seção 1.4* desse trabalho.

Sobre a identidade do professor, associada às relações instauradas pelo processo de expansão do capitalismo de base industrial, Geraldi (2010, p. 87-88) fala com preocupação:

[Nesse período] O professor [...] se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle de sala de aula. [...] Se há um deslocamento, digamos assim, na relação triádica professor, aluno e conhecimento, este deslocamento se dá no tipo de atuação do professor, pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos durante esta relação com o conhecimento através do material didático. [...] Abre-se todo o espaço para um tecnicismo da transmissão de conhecimentos feitos conteúdos de ensino.

No final da década de 1970 e no decorrer da década de 1980 as discussões organizadas pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) passaram a construir uma pauta acerca da reestruturação dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas. Nesse momento histórico, construiu-se a concepção da docência como base da identidade do profissional da educação, ainda que esta não seja uma pauta consensual na discussão empreendida pelos especialistas que tem se dedicado a repensar a

identidade do Curso de Pedagogia<sup>84</sup>. De acordo com Brzezinski (1996, p. 20), naquele momento ressaltou-se que a concepção de educador como sujeito sócio-histórico só poderia ser incorporada à prática pedagógica cotidiana se fosse construída na prática social global, nas relações entre os seres humanos em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, articulando-se, assim, o conhecimento pedagógico ao conhecimento específico de cada área do saber para as quais são formados os professores. Outra questão que cabe salientar é a formulação de uma “Base Comum Nacional” para a formação de professores nas Licenciaturas e nos Cursos de Pedagogia. Essa questão era consenso entre os educadores que construíram o movimento em prol da reestruturação dos cursos de formação de professores. Entretanto, tal concepção implicaria em profundas modificações na formação inicial e nas instituições destinadas a essa formação<sup>85</sup>.

Foi no âmbito das discussões proporcionadas pelo referido movimento que a formação do professor dos anos iniciais começou a ser realizada no Curso de Pedagogia, a partir de 1985, mas apenas com a publicação da LDB (Lei nº. 9394/96) que essa questão foi regulamentada.

A LDB, publicada em 1996, responsabilizou três espaços distintos para a formação do professor dos anos iniciais:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em **nível superior, em curso de licenciatura**, de graduação plena, em **universidades e institutos superiores de educação**, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino

---

<sup>84</sup> As três concepções que integram o debate dos educadores e especialistas na área da Pedagogia são as seguintes: “a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelato; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso” (KUENZER, RODRIGUES, 2007, p. 45).

<sup>85</sup> Atualmente, as pautas desse movimento são tocadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), antiga CONARCFE. A pauta do movimento continuou a ser tocada nessa perspectiva, isto é: “[n]a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada.” (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 229).

fundamental, a oferecida em **nível médio na modalidade normal**. (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a formação do professor para os anos iniciais não passa a ser feita exclusivamente no ensino superior, pauta defendida pelo movimento de reformulação curricular do curso na década de 1980, uma vez que admite como formação mínima para atuação nos anos iniciais também o curso de nível Médio, na modalidade normal. A justificativa para a manutenção dessa formação em nível médio é pautada na necessidade de um período de dez anos para que haja a transição e adaptação dos cursos amparados na LDB de 1996.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no ano de 2006, o curso de licenciatura passou a habilitar para a docência nos anos iniciais, para a Educação Infantil, para ministrar as disciplinas pedagógicas nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, para os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, integrando as diferentes atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, principalmente em se tratando do planejamento, da administração, da coordenação, do acompanhamento, da avaliação de programas e projetos pedagógicos, além da análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. Por fim, o licenciado em Pedagogia também deverá estar apto a atuar na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse documento foi aprovado após muito debate e desacordos em relação as reformas que começaram a ser efetivadas no âmbito da formação de professores desde a LDB de 1996, passando pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica (BRASIL, 2002) e culminando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Nesta seção, nosso objetivo se constituiu em historicizarmos a formação do professor para os anos iniciais no Curso Pedagogia, em nível superior. Essa é uma realidade ainda recente na formação de professores para os anos iniciais no Brasil. Cabe lembrar, tal como faz Monlevade (2008), que muitos professores, sobretudo aqueles provenientes de classes sociais mais baixas, continuam se formando em cursos de nível médio, na modalidade normal, ou ainda, cursando

Pedagogia em universidades privadas, no período noturno, já que trabalham durante o dia, fato que dificulta a articulação com o estágio e a prática pedagógica. Independente das mudanças legislativas, cabe pensar quais as condições reais de formação que têm sido implementadas e vivenciadas pelos futuros professores dos anos iniciais (e da educação infantil). Nesse sentido, outra questão que se faz necessária é pensar as concretudes da formação destes professores. Portanto, é preciso superar o discurso hegemônico que propaga “igualdade de oportunidades” em detrimento de “condições de formação” (FREITAS, 2002), um ponto a ser debatido pelos que atuam na formação de professores.

No entanto, a trajetória que tentamos retomar nesta seção foi construída para observarmos as mudanças relativas à formação do professor dos anos iniciais e aos cursos responsáveis por sua formação até os dias de hoje. Nesse percurso, a tentativa de elevar o nível dessa formação vem se constituindo progressivamente em nosso país. Assim, retomando nosso primeiro objetivo específico, de compreender a formação do professor do antigo primário – atual anos iniciais –, entendemos que diante das reformas instituídas, essa formação tem se encaminhado para uma constituição ainda recente no ensino superior e, portanto, necessita ser repensada e rediscutida cotidianamente.

Na próxima seção, voltaremos o nosso olhar para o contexto específico de formação do professor que investigamos, o Instituto Federal Catarinense, buscando entender em que lugar está situado o Curso de Pedagogia sobre o qual nos debruçamos.

### 3.2 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC)

Essa seção tem por objetivo contextualizar o Instituto Federal Catarinense (IFC)<sup>86</sup> no âmbito dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Inicialmente retomamos a Lei 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

---

<sup>86</sup> As informações referentes à estruturação do Instituto Federal Catarinense contidas nesta seção foram obtidas no site do IFC, disponível em: <<http://www.ifc-camboriu.edu.br/>>. Acesso em: 19/11/2013.

Conforme Pacheco e Rezende (2009, p. 8), em documento que tece comentários e reflexões acerca da Lei 11.892, a concepção dessas instituições se pauta “pela promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”, a partir do entendimento da educação como instrumento de transformação com vistas a “modificar a vida social e atribuir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana.” (PACHECO, REZENDE, 2009, p. 8). Essa concepção embasa tanto a legislação federal, quanto o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI) do IFC. Estes dois últimos documentos mencionados são de âmbito local, produzidos pela comunidade acadêmica de cada instituto federal. Serão retomados quando tratarmos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do IFC.

A Lei 11.892 define os institutos federais como Autarquias Federais vinculadas ao Ministério da Educação, que possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar. Os IFETs têm por objetivo ofertar – considerando suas peculiaridades locais/regionais – os seguintes cursos:

- a) educação profissional/técnica de nível médio;
- b) cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores na educação básica e profissional;
- c) atividades de pesquisa e extensão;
- d) cursos superiores de tecnologia e de bacharelado em engenharias;
- e) cursos de licenciatura e de formação pedagógica para professores da educação básica;
- f) cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Em Santa Catarina, o Instituto Federal Catarinense (IFC) faz parte dessa realidade de formação profissional federal, juntamente com o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Como vimos no *capítulo 2*, de *metodologia* deste trabalho, a estrutura dessas instituições é *multicampi*, ou seja, não está restrita a um só *campus*, mas é constituída por um conjunto de unidades distribuídas pelos estados, *os campi*. A *figura 1* ilustra a distribuição dos *campi* pelo estado de Santa Catarina.

Figura 1 Mapa de Santa Catarina com a localização dos *campi* do IF-SC e do IFC



Fonte: Adaptado do *site* do IF-SC e atualizado com base no *site* do IFC<sup>87</sup>.

O mapa apresenta todos os *campi* do IFC e do IF-SC, inclusive os que estão em implantação (20 e 21). Há uma proposta de distribuição dos *campi* do IFC e do IF-SC por toda a extensão do estado de Santa Catarina.

O Instituto Federal Catarinense resultou da integração das antigas Escolas Agrótécnicas<sup>88</sup> Federais de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, juntamente com os Colégios Agrícolas de Araquari e de

<sup>87</sup> As informações que constituem o mapa foram recolhidas no *site* do IF-SC, disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/cliquote-veja-mapa-sc/>>. Acesso em: 05/01/2014. E também no *site* do IFC, disponível em: <<http://www.ifc-camboriu.edu.br/>>. Acesso em: 05/01/2014.

<sup>88</sup> O Colégio Agrícola de Camboriú teve origem em 1953, mas implantou seu Ginásio Agrícola em 1962, formando a primeira turma de Técnicos Agrícolas em 1967. Nesse momento, estava em vigor a LDB 4.024, de 1961, que estabeleceu o primeiro ciclo (ginásial) e o segundo ciclo (colegial), conferindo os diplomas de Mestre Agrícola e Técnico Agrícola, respectivamente (VANIN, 2008). Foi com a LDB 5.692, de 1971, que os cursos técnicos foram estimulados devido à profissionalização obrigatória do 2º grau, na época da ditadura militar, como vimos na *seção 3.1.1*.



Camboriú, que, até 2008, eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (VANIN, 2008).

No campus de Camboriú, o instituto oferece quatro (4) cursos profissionalizantes/técnicos na modalidade de ensino médio integrado, quatro (4) cursos técnicos profissionalizantes na modalidade subsequente, cinco (5) cursos de graduação, dentre estes dois (2) que habilitam para a licenciatura (matemática e pedagogia), e ainda oferece duas (2) habilitações profissionais no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Com relação à infraestrutura, o campus possui nove laboratórios de informática, dois auditórios, um mini auditório. A biblioteca possui treze mil exemplares, dez computadores, uma sala multimídia e salas de estudo. A imagem a seguir ilustra a estrutura física da biblioteca do campus de Camboriú, em Santa Catarina.

Figura 2 Biblioteca do Instituto Federal Catarinense



Fonte: *Site* da Biblioteca do IFC<sup>89</sup>.

Diante dessas considerações, cabe trazer questões referentes ao documento que traça as metas para os institutos federais, a partir do ano de 2013 ao ano de 2022. O *Termo de Acordo de Metas e Compromissos*, documento de âmbito institucional, retoma os objetivos propostos para os institutos e destaca metas e compromissos selados entre o Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e os institutos federais. Percebemos que as metas são voltadas essencialmente para o objetivo de formação científica e tecnológica, concepção focalizada nos

---

<sup>89</sup> Imagem retirada do *site* da biblioteca do IFC em Camboriú, Santa Catarina, disponível em: <[www.biblioteca.ifc-camboriu.edu.br](http://www.biblioteca.ifc-camboriu.edu.br)>. Acesso em: 05/01/2014.

institutos, no entanto há que se destacar os pontos que dizem respeito à formação do professor.

Uma das metas, condizente com a política de interiorização da educação proposta pelos institutos, é a adoção prioritária de vagas para professores de escolas públicas, conforme as demandas locais e sociais. Sabemos que nos espaços mais afastados dos grandes centros urbanos, como destaca Gatti (2010), há número significativo de professores em sala de aula sem a formação mínima exigida para o exercício da profissão, o que tem gerado a necessidade de mobilização de recursos para a formação desses professores. Como vimos ao retomarmos a história da formação de professores dos anos iniciais, até o ano de 1996, essa formação era feita em nível médio e foi somente com o advento da LDB n. 9.394/96 que se passou a exigir o nível superior para o exercício do magistério nos anos iniciais (e educação infantil).

Como observa Silva M. R. L. (2010, p. 2) “a oferta de cursos superiores por instituições de ensino federais não-universitárias não é algo inédito nas políticas educacionais brasileiras”, já que o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000 tornou possível a oferta de cursos de licenciatura também nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Assim, conforme a autora, “Trata-se mais de uma medida de continuidade dos objetivos propostos para os CEFETs do que de criação de uma política nova. A novidade talvez esteja no alcance da medida, uma vez que os IFETs são em número significativamente maior que aqueles [CEFETs].” (SILVA, M. R. L., 2010, p. 2).

Uma preocupação referente à oferta de formação de professores nesse contexto diz respeito ao texto exposto na legislação federal. Segundo a Lei 11.892, ao Instituto Superior compete, entre outras ações, “constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de Ciências, em geral, e de Ciências aplicadas, em particular” (BRASIL, 2008). Pelo fato de a Lei 11.892 mencionar a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008), perguntamos, assim, quais os pressupostos científicos privilegiados nessas instituições.

Entendemos que as questões levantadas anteriormente se fazem necessárias, principalmente porque o nosso trabalho focaliza um curso de licenciatura. Com essas questões, buscamos entender como estão organizadas as licenciaturas, mais especificamente, o Curso de Pedagogia nesse contexto.

Para Silva M. R. L. (2010), o debate educacional não tem se ocupado da formação de professores nos IFETs, o que se revela preocupante ao considerarmos a amplitude dessas instituições. A autora chegou a essa conclusão ao realizar pesquisa documental para levantar a produção acadêmica acerca dos IFETs e a formação de professores, entre os anos de 2009 e 2010, por meio do *Portal Scielo*. Nessa busca, constatou o silêncio dos pesquisadores. Para a autora,

Ao mesmo tempo em que compartilham os dilemas das demais instituições da formação de professores, a formação nos IFETs possui também especificidades que não podem ser negligenciadas. Não as pensamos como especificidades que se encerram em-si-mesmas, porém que merecem ser também consideradas em seus contextos próprios se quisermos ter em vista a sua melhoria [...] (SILVA, M. R. L., 2010, p. 6).

Nesse sentido, parece que tem se estabelecido um dilema acerca da formação de professores nos IFETs, já que ao mesmo tempo em que essas instituições têm uma proposta de democratização do acesso ao conhecimento científico e popular (PACHECO, SILVA, 2009), a concepção educacional que embasa os IFETs tende a se sustentar na “aplicação da ciência”. Mas, qual a implicação dessa concepção no curso que investigamos, na entrada (ou não) dos estudos da linguagem no currículo de formação de professores dos anos iniciais? É mais, qual a razão da criação de um curso de licenciatura em Pedagogia, considerando o perfil dos IFETs para as licenciaturas no âmbito das chamadas “Ciências”? A partir dessas questões, na próxima seção, buscamos situar o Curso de Pedagogia no contexto dos IFETs.

### 3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DO IFC

O Curso de Pedagogia<sup>90</sup> foi criado com a aprovação da Resolução nº. 24, de 9 de setembro de 2010, e passou a ser ofertado

---

<sup>90</sup> As informações que concernem à estruturação do curso foram angariadas no Projeto Pedagógico do curso, publicizado em outubro de 2011, disponibilizado na Secretaria do Ensino Superior do IFC. Outras informações referentes ao IFC foram obtidas no site da instituição disponível em: <<http://www.ifc-camboriu.edu.br/>>. Acesso em: 19/12/2013. Outras informações, referentes ao

em 2011, no IFC/Camboriú. O curso está cadastrado no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SISTEC/MEC). Em Santa Catarina, no âmbito dos IFETs, Camboriú e Videira são os únicos *campi* que oferecem o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para justificar a criação do curso em Camboriú, são trazidos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dados do INEP, datados de 2009, referentes à realidade da formação e do exercício do professor nas escolas básicas. De acordo com esses dados, de 65.798 professores da Educação Básica em exercício no estado de Santa Catarina, 13.733 possuem formação de nível médio ou fundamental. Com relação à Educação Infantil, 34% dos professores em atuação não possui curso superior em Pedagogia ou licenciatura em outra área e, ainda, em se tratando dos anos iniciais, 19% dos professores não possuem formação superior. O alto índice de evasão nos cursos de Pedagogia, assim como nas Licenciaturas, ofertados pelas universidades, no setor público ou privado, também sugere novas experiências de formação, em distintas instituições.

Outro dado referente à justificativa para a criação do curso que o PPC traz diz respeito a **não oferta** de cursos de Pedagogia na rede pública na localidade do IFC. Assim, conforme o PPC:

Atualmente, na região de abrangência do Campus Camboriú (Balneário Camboriú, Itapema e Itajaí), existe uma carência de Cursos de Pedagogia na rede pública federal de educação, diferente do que ocorre na rede privada, na qual existe a oferta de Cursos de Pedagogia nas modalidades à distância e presencial. Esta ausência acarretou no crescimento da procura pelo curso de Magistério em Nível Médio, oferecido por uma única escola estadual em Camboriú, que hoje atende cerca de 250 alunos; destes, 70 com formatura prevista para este ano [de 2011]. (IFC, 2011, p. 11).

O PPC ainda informa que em documento enviado ao campus pela Secretaria de Educação Municipal de Camboriú, constava uma lista com oitenta professores interessados em ingressar em uma

formação superior. Diante disso, entendemos que a criação do curso de Pedagogia advém de uma demanda local, assim como expresso na própria legislação que criou os IFETs (Seção III, Artigo 8º, Inciso 2º). Portanto, ainda que na Lei 11.892 haja referência direta de criação de cursos de licenciatura apenas nas áreas de matemática e ciências, a demanda local pode justificar a implantação de qualquer outro curso de licenciatura para formação de professores.

De acordo com o PPC, a organização do curso está estruturada com projeto pedagógico e sua organização curricular é orientada pelos documentos de amplitude nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). No âmbito local, o curso se baseia no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFC, e ainda, pelas gestões acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso que compõe o instituto.

Para ingresso no curso, os candidatos passam por processo seletivo realizado por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O curso funciona nos turnos diurno e noturno.

Sobre o corpo docente, segue um quadro com a formação acadêmica dos professores efetivos do curso:

Tabela 2 Titulação dos Professores efetivos do Curso de Pedagogia – IFC / Camboriú

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Maior titulação concluída</b>
Pedagogia	Especialização em Jovens e Adultos
Pedagogia	Mestrado em Educação
Pedagogia	Mestrado em Educação
Pedagogia	Doutorado em Educação
Pedagogia	Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (Sociedade e Meio Ambiente)
Licenciatura em História	Doutorado em História do Brasil
Educação Física	Mestrado em Educação
Licenciatura em Geografia	Mestrado em Agroecossistema
Letras	Mestrado em Linguística
Ciências Sociais	Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas (Sociedade e Meio Ambiente)
Matemática	Mestrado
Ciências Biológicas	Doutorado em Ciências Biológicas

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (IFC, 2011).

De acordo com o PPC, o curso de Pedagogia precisa contratar mais três professores com formação acadêmica em Pedagogia.

A concepção do curso mobiliza princípios filosóficos e pedagógicos e, no âmbito desses princípios, é trazida a abordagem filosófica do materialismo histórico dialético a partir do entendimento de que “os seres humanos fazem história ao mesmo tempo em que são determinados por ela” (IFC, 2011, p. 17). Com relação ao princípio pedagógico, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski é enfatizada. Nessa perspectiva, de acordo com o documento, acentua-se a relação do sujeito com a história, com a mediação pedagógica, bem como com o papel da linguagem como instrumento que possibilita o processo de construção do conhecimento. Ainda no âmbito dessa discussão, o PPC coloca que o graduando vivencia, durante a sua formação, uma experiência invertida, isto é, ele aprende a profissão num lugar similar ao que vai atuar, porém em posição de aluno. Assim, o documento afirma que, em virtude dessa situação, é preciso haver coerência entre as ações de formação e o que se espera do futuro profissional.

O PPC aborda questões referentes à concepção de prática profissional para pontuar que a prática deve estar presente durante todo o processo de formação do professor por meio da experiência com modelos didáticos, organização e planejamento que possam ser concretizados na ação pedagógica. Essa questão tem como referência a área de atuação do egresso do curso, que é a docência nas instituições de ensino e pesquisa, a atuação nos órgãos governamentais e não-governamentais, na educação básica e no planejamento, na organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativas e pedagógicas, com *competência técnico-científica*.

Em relação ao perfil do egresso, o curso almeja formar um profissional com perfil de “pesquisador-crítico-reflexivo habilitado a atuar no ensino, na pesquisa, na organização e gestão de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base de sua formação e identidade profissional.” (IFC, 2011, p. 20). Como vimos na *seção 3.1.2*, a docência passou a constituir-se como a base do curso de Pedagogia com as discussões tematizadas na década de 1980, no entanto ainda há contradições referentes às amplas atribuições que o curso de Pedagogia precisa contemplar.

Uma questão imbricada na constituição de um curso diz respeito à estrutura avaliativa. De acordo com o PPC, o sistema de avaliação do

curso compreende avaliação externa e interna. Com relação à avaliação externa, esta se dá através de mecanismos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Alunos (ENADE). Já a avaliação interna é prevista a partir de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) articulada pelo Núcleo Docente Estruturante, no intuito de avaliar (a) Atividades de Ensino; (b) Organização Didático-Pedagógica; (c) Projeto Pedagógico do Curso; (d) Atividades de Pesquisa e de Iniciação Científica; (e) Atividades de Extensão; (f) Biblioteca; (g) Instalações; (h) Auto-avaliação discente e docente.

A nosso ver, cabe dizer que no âmbito dessas discussões surgem pautas de interesse para a estruturação do curso, tendo em vista que tais ações, quando articuladas conjuntamente com representantes de estudantes, professores e servidores técnico-administrativos possibilitam reavaliação e reestruturação do contexto de ensino, pesquisa e extensão. Também é no momento de avaliação do curso que surgem conflitos entre os diferentes sujeitos que compõem o contexto educativo, evidenciam-se posições valorativas referentes às finalidades da formação, avalia-se a conjuntura educacional e são propostas outras perspectivas formativas, entre outras questões.

O PPC não menciona um período específico para a realização dessa avaliação de curso, apenas cita que tais ações serão realizadas conforme o disposto na *Organização Acadêmica dos Cursos Superiores de Graduação do IFC*, documento que serve de base para a produção e a constante atualização dos projetos de curso de graduação nos IFETs. Vale destacar que nesse documento são mencionados dois grupos de conhecimentos para a formação do estudante de graduação, divididos entre 1) *conhecimentos gerais* e 2) *conhecimentos profissionalizantes*. No entanto, observamos que o currículo do curso de Pedagogia segue a divisão proposta pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que orienta a organização da matriz curricular por três núcleos: Núcleos de Estudos Básicos, Núcleos de Estudos Integradores e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos, conforme veremos mais especificamente na *seção 3.3.2*. Essa diferença de organização tem implicação significativa no modo de conceber a formação inicial do professor, pois a proposta de organização do currículo em núcleos pode possibilitar que os cursos estabeleçam relações de integração entre teoria e prática, entendendo-as como complementares.

A orientação contida no documento de *Organização Acadêmica dos Cursos Superiores de Graduação do IFC* revela uma concepção de

educação que entende a teoria *aplicada* à prática, o que se presentifica nos cursos técnicos e, nesse sentido, nas licenciaturas de formação de professores. Como visto na *seção 1.4* sobre currículo, a separação em blocos fechados entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos/ou profissionais pode ser entendida como *currículo coleção* (BERNSTEIN, 1988). Cunha (1998) destaca que os cursos que trabalham com conhecimentos que possuem maior valor de mercado tendem a ser organizados por *currículo coleção*, o que também poderia explicar a adoção dessa concepção nos cursos oferecidos pelo IFC, em que há articulação imediata entre os conhecimentos produzidos e o mercado, através de parcerias público-privadas, por exemplo.

Além disso, essa concepção *aplicacionista* da teoria se aproxima da perspectiva de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985), em que os conhecimentos científicos são transpostos para os alunos na escola. Como vimos com Halté (2008) na *seção 1.3*, o trabalho do professor com a transposição dos conhecimentos na escola implica transpor teorias (conhecimento científico) para sua prática pedagógica. Essa concepção não contempla a elaboração didática do professor, isto é, não entende que o professor, em nosso caso, o professor dos anos iniciais, ressignifica o conhecimento apreendido na formação e elabora sua aula de acordo com as etapas de escolarização e os conhecimentos e necessidades dos alunos nessas etapas.

Diante dessa problemática, cabe investigar de quê maneira uma concepção de educação pautada na aplicação do conhecimento científico reverbera no currículo de formação inicial de professores. E acerca dos estudos da linguagem e sua relação com o currículo, cabe ainda discutir como reverberam esses estudos na formação do professor. Na *seção 1.1*, discutimos a historicidade da LA, o que permitiu entender a diferença entre a aplicação da Linguística ao ensino de língua e a adoção de uma concepção de cunho social e histórico para se pensar os processos pelos quais os sujeitos constituem a linguagem e são constituídos por ela. Pelo viés sócio-histórico, não há uma aplicação da Linguística nas questões de ensino e aprendizagem de língua, mas focalizam-se os estudos dessa área de acordo com a necessidade que será medida pela natureza do objeto estudado (ROJO, 2008).

Enfim, o que apreendemos dessa discussão é a compreensão de que o contexto institucional pode ter interferência significativa na composição do curso, seja através da articulação necessária entre os documentos institucionais (esfera legislativa), seja ainda pela articulação didático-pedagógica que deve haver entre os institutos e os cursos de graduação oferecidos no âmbito do campus e dos *campi*. E ainda, a



demanda local por formação de professores dos anos iniciais, conforme vimos na justificativa mencionada no PPC para a criação do curso, é um dado que demonstra o interesse da instituição em dialogar com as necessidades locais, sobretudo do entorno do IFC.

### 3.3.1 Considerações sobre o Projeto Pedagógico do Curso

Os discursos que subscrevem o *Projeto Pedagógico do Curso* ancoram-se no âmbito do currículo prescrito, isto é, nas legislações oficiais referentes ao curso, bem como nas legislações referentes ao próprio espaço em que o curso se insere. Também há no documento os discursos do âmbito da ciência, enunciados no momento em que as concepções epistemológicas são enfatizadas. Nesse contexto, o PPC, construído em situações de interação específicas, recupera o que já foi dito sobre a formação inicial do professor e atribui outros sentidos a essa formação.

O PPC, datado de 2011, organiza-se em 27 seções. Consta, no próprio PPC, que sua organização e construção foi resultado das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>91</sup> do curso, núcleo constituído pelo Coordenador do Curso, por um Técnico-Pedagógico indicado pela Coordenação Geral de Ensino do IFC e por no mínimo 30% dos professores que constituem o corpo docente do curso, indicados por seus pares. Nesse sentido, o PPC deve seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como estar de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o

---

<sup>91</sup> Normatizado através da Resolução Nº 01 de 17 de junho de 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação, segundo tal resolução, constitui-se de grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento e atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do *Projeto Político Pedagógico*, no âmbito das instituições do ensino superior. As atribuições do NDE, segundo Art. 2º da referida resolução, são: I contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; II zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (BRASIL, 2010). Assim, o NDE de um curso tem, entre outras atribuições, a função de realizar encontros periódicos para avaliação do Projeto Político Pedagógico, bem como revê-lo e modificá-lo.

Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), ambos os documentos referentes ao campus Camboriú do IFC.

O *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI) é um documento formulado no âmbito da Reitoria do Instituto Federal Catarinense. Esse documento apresenta questões administrativas e didático-pedagógicas, por meio de uma estrutura organizacional institucional que contempla o perfil institucional, a missão, os valores, as finalidades e os objetivos do IFC. Tais objetivos, segundo o documento, estão aliados a uma concepção de educação que enfatiza a necessidade de uma ação integrada entre os institutos e os *campi* “referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida.” (IFC, 2009a, p. 6). Por isso a ênfase em ocupar diferentes regiões no Estado.

O *Projeto Político Institucional* (PPI) é um dos elementos do PDI que foi construído, de acordo com o próprio documento, com a contribuição da comunidade acadêmica do IFC e auxílio de representantes da comunidade externa. Tem por objetivo a sistematização e apresentação da proposta pedagógica do instituto. Assim, o documento contempla as políticas, diretrizes, concepções filosófico-pedagógicas, bem como os eixos orientadores aliados ao papel previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFC, 2009b). Diante disso, cabe pensar na contribuição que a comunidade acadêmica – composta tanto pelos sujeitos que vivenciam a rotina do IFC, como pela comunidade no entorno da instituição – pode dar na proposição, organização e consolidação de projetos que contemplem as necessidades reais da comunidade em questão.

Compreendemos que a produção do Projeto Político de Curso de Pedagogia do IFC convoca diversas vozes, conflitantes e/ou consensuais acerca de como deve ser fundamentada e organizada a formação do professor nessa instituição. Entendemos que a materialização do PPC atua como uma força discursiva de âmbito institucional que sistematiza uma determinada política curricular incidente no currículo do curso. Para Sacristán (2000), o currículo prescrito tem objetivos diversos e, até mesmo contraditórios, em decorrência das várias forças que agem em sua constituição. Nesse sentido, ainda de acordo com o autor, a necessidade por atender as prescrições mínimas da política curricular vigente contribui para que haja o cumprimento desses critérios mínimos a fim de facilitar a organização e cumprir com o modelo privilegiado pelo sistema.

No início do PPC, há um quadro com as legislações oficiais referentes ao curso de Pedagogia de âmbito nacional, e, ao longo do projeto, alguns desses documentos são referenciados, diretamente e/ou indiretamente. Um dos momentos em que o PPC traz a legislação oficial é para tratar da questão da diversidade dos estudantes, mais especificamente, da inclusão de alunos com necessidades especiais. Conforme o documento, o IFC criou um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), no intuito de realizar ações que mobilizem a comunidade escolar e acadêmica sobre as questões do acesso e da permanência dessas pessoas, questão que infere diretamente na constituição da formação do professor dos anos iniciais. Inclusive está prevista como disciplina no curso, como destacaremos adiante na análise geral do currículo.

Constam no PPC, como apêndice, referências básicas nas ementas das disciplinas, ementas que são ressignificadas no momento em que os professores lançam os planos de ensino, a cada semestre, pois trazem suas visões e as visões de outros autores, diferentes dos que estavam contemplados nas ementas, acerca de um determinado tema abordado. Vale lembrar que em nossa análise trataremos os planos de ensino do curso até o sexto semestre, tendo em vista que não dispomos dos planos a serem lançados no ano de 2014, referentes às disciplinas dos dois últimos semestres do curso.

No final do PPC, também é mencionada a inconclusividade do projeto do curso, enfatizando a necessária revisão e reestruturação do documento, periodicamente.

### **3.3.2 O Currículo do Curso**

Como vimos, no processo de constituição histórica da formação do professor para o trabalho nos anos iniciais, modificações de ordem social, cultural, política e econômica confluíram para que essa formação passasse a ser realizada em cursos superiores. Nesse processo, uma pergunta que se faz necessária é a seguinte: Como os Cursos de Pedagogia se (re)organizaram, a partir da década de 1980, para atender a formação do professor dos anos iniciais?

Diante dessas considerações, cabe retomarmos a reflexão acerca da formação do professor no Curso de Pedagogia, em que o currículo deve dar conta de uma gama de formação ampla que se encarrega, além da formação de professores para as diferentes modalidades da educação (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de

jovens e adultos, ensino médio na modalidade normal), da formação de gestores. No artigo 5º da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia são enunciados dezesseis orientações referentes ao perfil do egresso que citamos a seguir:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa,

integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental- ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, p. 6-7).

O que depreendemos dessa orientação prescrita pelas DCNs às agências formadoras para que estas últimas organizem o currículo de seus cursos, é o fato de haver uma quantidade significativa de requisitos a serem contemplados pelos currículos, que precisam, sobretudo,

garantir a formação de um profissional capacitado para atuar nas cinco modalidades de ensino<sup>92</sup> para as quais o curso habilita.

As DCNs podem ser entendidas como os *mínimos comuns*, denominados assim por Sacristán (2000). Esses documentos marcam uma norma, uma seleção cultural considerada válida para todos e deve ser pensada numa perspectiva social, tendo em vista que o princípio da seleção é, por si só, excludente. Por esse motivo, torna-se tão complexo o trabalho de definir quais conhecimentos para quais sujeitos. Mas, como já dissemos, no caso do currículo do curso de Pedagogia em questão, relembramos que também se têm os documentos locais do IFC (Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Político Institucional) contribuindo para o desenvolvimento do Projeto Político de Curso, o que, conseqüentemente, representa outras vozes (e intenções) agindo na regulação dos conhecimentos e saberes que integram essa formação.

No caso específico do currículo que focalizamos, percebemos que o projeto tenta contemplar a formação do professor (para as diferentes modalidades) e do gestor, assim como solicitado pelas DCNs de licenciatura em Pedagogia. No entanto, parece que ao buscar atender a diversidade de tópicos que devem ser abordados, abre-se espaço para uma fragmentação considerável dos aspectos tematizados pelo currículo, o que tem sido um desafio para aqueles que pensam a formação do professor no âmbito dos cursos de Pedagogia, como aborda Gatti (2010), por exemplo. De acordo com o PPC, a organização curricular tem como base o artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que orienta a constituição da matriz a partir de três núcleos de estudos: um núcleo de estudos básicos (34 disciplinas/2200horas), um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (5 disciplinas/360 horas) e um núcleo de estudos integradores (8 disciplinas/540 horas).

Optamos por trazer em nossa análise, inicialmente, os três núcleos nos quais o currículo está organizado no PPC por se tratar da forma como o Núcleo Docente Estruturante sistematizou o currículo.

---

<sup>92</sup> Lembramos que o curso de licenciatura em Pedagogia, de acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006, habilita para o exercício da docência nas seguintes modalidades de ensino: educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e ainda, em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Adiante, fazemos uma descrição desses núcleos, dos componentes presentes em sua organização, contemplando as disciplinas e suas respectivas cargas horárias e, em seguida, iniciamos análise e discussão de cada núcleo que compõe o currículo.

O *Núcleo de Estudos Básicos (NEB)*, conforme o PPC, articula a aplicação de princípios, concepções e critérios das diferentes áreas do conhecimento, que dialogam com o campo da Pedagogia. Nesse núcleo aparecem as questões de distintos campos de conhecimento que têm relevância para a formação do licenciando em Pedagogia. Segue a tabela com as disciplinas que compõe esse eixo curricular:

Tabela 3 Disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos (NEB)

<b>Componentes Curriculares</b>	<b>CH Semestre</b>	<b>Créditos</b>	<b>PCC</b>
Antropologia	60	04	-
Filosofia e Educação	60	04	-
Leitura e Produção de Textos	60	04	-
Educação, Sociedade e Trabalho	60	04	-
Teoria de Desenvolvimento e Aprendizagem	60	04	-
Teorias Educacionais e Curriculares	60	04	-
Literatura e Educação	60	04	-
História da Educação	60	04	-
Infância e Educação Infantil	60	04	-
Educação e Direitos Humanos	60	04	-
Linguística	60	04	-
Corpo e Movimento	60	04	-
Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa	90	06	30
Alfabetização e Letramento	60	04	-
Didática	60	04	-
Jogo, Brinquedo e Brincadeira	60	06	-
Fundamentos e Metodologia da Matemática	60	04	30
Alfabetização e Letramento	60	04	-
Didática	60	04	-
Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais	90	06	30
Fundamentos e Metodologia em Arte	90	06	30
Fundamentos e Metodologia das Ciências Sociais	90	06	30
Educação Especial	30	02	-
Libras	60	04	-
Políticas Públicas em Educação	60	04	-
Estatística	60	04	-

Gestão Educacional	90	06	30
Libras	60	04	-
Educação de Jovens e Adultos	60	04	-
Diversidade e Inclusão Social	60	04	-
Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação	45	03	-
Gestão Escolar	90	06	30
Práticas Educacionais não escolares	60	04	-
Ética e Bioética	60	04	-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (IFC, 2011).

Iniciamos essa exposição pelas disciplinas de “Antropologia”, “Filosofia e Educação” (oferecidas na 1ª fase do curso), “Teoria do Desenvolvimento e da Aprendizagem”<sup>93</sup>, “Literatura e Educação”, “Educação, Trabalho e Sociedade” (oferecidas na 2ª fase do curso), “Linguística”, “História da Educação”, “Educação e Direitos Humanos” (oferecidas na 3ª fase do curso), “Políticas Públicas em Educação” (oferecida na 6ª fase do curso), cada uma destas disciplinas com 60 horas de duração no semestre.

Essas disciplinas são de áreas diversificadas que fazem parte da formação do professor no curso de Pedagogia, de acordo com o Artigo 2º, inciso II das DCNs. Essa normativa prevê o diálogo do campo da Educação com o saber filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultural (BRASIL, 2006, p. 5). Assim, a nosso ver, essas áreas de conhecimento podem contribuir para uma formação “interdisciplinar” do professor. São disciplinas que contribuem para uma formação no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Ainda acerca desse grupo de disciplinas, vale mencionar que os planos de ensino de “Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem”, “História da Educação”, “Filosofia e Educação”, “Educação, Trabalho e Sociedade”, “Políticas Públicas em Educação” e “Educação e Direitos Humanos” tematizam a formação do professor essencialmente por meio de aspectos históricos da educação. Já a disciplina de “Linguística” focaliza, nos seus “Objetivos”, a formação de profissionais capazes de lidar com a linguagem oral e escrita. No entanto, em seu “Conteúdo

---

<sup>93</sup> Essa disciplina, de acordo com sua ementa e plano de ensino, apresenta discussões da psicologia. Apesar de sua nomenclatura não fazer referência a tal área de conhecimento, entendemos que há uma proposta que prioriza os conhecimentos oriundos da área da Psicologia, com ênfase nas questões educacionais.



Programático”, não são mencionadas teorias que problematizem a linguagem e sua abordagem social ligada à especificidade da formação do professor para o trabalho com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, como veremos mais adiante na análise específica das disciplinas que focalizam os estudos da linguagem. A respeito da disciplina de “Antropologia”, priorizam-se discussões voltadas para os aspectos culturais da formação do sujeito.

Ainda a respeito das disciplinas que compõem o eixo do NEB no currículo, têm-se as que se relacionam, especificamente, com a educação infantil e os anos iniciais, como: “Corpo e movimento”, “Infância e Educação Infantil” (ambas da 3ª fase), “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras” (oferecida na 4ª fase). As referidas disciplinas possuem 60 horas no currículo. A disciplina de “Infância e Educação” tematiza a infância e a escola, a concepção de infância em sua condição sociocultural (no passado e no presente), questões referentes à relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, entre outras. A disciplina “Corpo e Movimento” contempla aspectos relacionados ao desenvolvimento corporal da criança, à consciência corporal, ao gênero, à sexualidade. Os jogos no processo de ensino e de aprendizagem são abordados na disciplina “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, que tem por objetivo refletir sobre essa prática, considerando-a na organização didática para o trabalho na educação infantil e nos anos iniciais.

Cabe pensar qual a relação existente entre os anos iniciais e as disciplinas de “Alfabetização e Letramento” (uma disciplina oferecida na 4ª fase e outra na 5ª fase do currículo, ambas com 60 horas), temas que também compõem o NEB no currículo. Isso porque essas disciplinas, como veremos posteriormente na análise das disciplinas que tratam dos estudos da linguagem, tematizam a formação do professor para o trabalho com o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Observamos que “Alfabetização e Letramento”, oferecida na 4ª fase do curso, contempla discussões referentes à alfabetização de Jovens e Adultos, ao passo que na disciplina da 5ª fase, há além do foco na modalidade da EJA, a questão da inclusão, trazendo para o debate a alfabetização de crianças surdas e mais, a ampliação do ensino fundamental de nove anos, com a inserção da criança de seis anos. A pluralidade de temáticas a serem discutidas pode revelar que o foco se volta para as distintas práticas letradas a serem exploradas na educação básica.

É interessante observar que aparecem em duas disciplinas no currículo uma atenção especial à Educação de Jovens e Adultos. A

discussão acerca dessa modalidade, além de estar presente na disciplina de Alfabetização e Letramento, possui espaço específico por meio da disciplina “Educação de Jovens e Adultos”<sup>94</sup>, oferecida na 7ª fase, com carga horária de 60 horas.

Em se tratando da formação para o trabalho na modalidade da Educação Especial, o currículo possui quatro disciplinas específicas que integram o NEB: “Educação Especial” (oferecida na 6ª fase), “Libras” (com uma disciplina oferecida na 6ª e outra disciplina na 7ª fase), e “Diversidade e Inclusão Social” (oferecida na 7ª fase), todas com carga horária de 60 horas. Essas disciplinas podem se relacionar com as questões tematizadas no IFC acerca da inclusão, uma forma de integrar as disciplinas com o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), núcleo criado para pensar ações que mobilizem a comunidade acadêmica acerca da inclusão, como descrito pelo PPC do curso.

Para tematizar as questões teórico-metodológicas na formação, faz parte do currículo, ainda no NEB, “Didática”, com uma disciplina ofertada na 4ª e outra na 5ª fase do curso. A disciplina ofertada na 4ª fase ocorre concomitante a disciplina de “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa” e antecede o “Estágio Supervisionado” (referente à educação infantil), possibilitando que haja diálogos entre questões metodológicas que possam vir a colaborar para a formação do professor e ainda, com a interdisciplinaridade e a integração no currículo.

Assim, entendemos que nesse momento do curso se tornam presentes as discussões do campo metodológico. A disciplina de Didática da 4ª fase configura-se, inicialmente, a partir de uma abordagem teórica contemplando a história da didática como campo disciplinar e depois focaliza as “técnicas/métodos de ensino”, abordagem priorizada por se tratar de um contexto de ensino profissionalizante. Distanciando-se dessa abordagem, a disciplina de didática oferecida na 5ª fase concentra-se no planejamento, tanto do ensino (formação do professor), como do campo da gestão (formação do gestor).

No artigo 5º, inciso VI, das DCNs, as áreas específicas são mencionadas para a formação do pedagogo. Assim, o currículo do curso contempla disciplinas que se articulam com as áreas específicas de Língua Portuguesa, Matemática e Artes, por meio das disciplinas de

---

<sup>94</sup> Vale dizer que por se tratar de uma disciplina da 7ª fase, não tivemos acesso ao seu plano de ensino pelos motivos que destacamos em nossa seção de metodologia.

“Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa” (4ª fase), “Fundamentos e Metodologia da Matemática” (5ª fase) e “Fundamentos e Metodologia de Artes” (6ª fase). Especificamente sobre Ciências, o currículo contempla a disciplina de “Fundamentos e Metodologia das Ciências Naturais” (5ª fase). Referente às áreas de Geografia e História, tem-se disciplina de “Fundamentos e Metodologia das Ciências Sociais” (6ª fase). Possuem carga horária de 90 horas, sendo que 30 horas correspondem à Prática como Componente Curricular (PCC). Cabe dizer que essa divisão está orientada pelas áreas que são previstas para o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, essas disciplinas tratam dos conhecimentos específicos dos quais o professor necessita para sua formação teórico-metodológica, focalizam a prática pedagógica (associam-se historicamente à disciplina de didática) e constituem parte da formação multidisciplinar do professor. Essas disciplinas têm sido objeto de discussão nesses cursos, sobretudo pelo caráter instrumental no qual são organizadas, como entende Gatti (2010).

Outras disciplinas que compõem esse núcleo de estudos (NEB) são as seguintes: “Leitura e Produção Textual” (1ª fase), “Teorias Educacionais e Curriculares” (2ª fase), “Gestão Educacional” (7ª fase), “Estatística” (7ª fase), “Práticas Educacionais Não Escolares” (8ª fase), “Gestão Escolar” (8ª fase), “Ética e Bioética” (8ª fase), e “Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação” (8ª Fase).

Entendemos que as disciplinas de “Gestão Educacional” e “Gestão Escolar” focalizam a formação do gestor, formação esta que possui uma disciplina específica de “Estágio Supervisionado – Gestão” (8ª fase). As disciplinas de Gestão Educacional e Gestão Escolar possuem 90 horas de carga horária cada uma, sendo que, deste total, 30 horas são reservadas para a Prática como Componente Curricular. A disciplina de Estágio Supervisionado possui carga horária de 75 horas no currículo. Assim, são dedicadas 255 horas especificamente à formação do gestor no currículo.

O *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos* (NADE) é voltado para a prática profissional e articula-se com o contexto em que o curso se insere. Constitui-se como um eixo curricular articulador das investigações nos diferentes contextos referentes à atuação do profissional que está se formando. Segue tabela com os componentes desse eixo no currículo de Pedagogia do IFC:

Tabela 4 Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos (NADE)

<b>Componentes curriculares</b>	<b>CH – Semestre</b>	<b>Créditos</b>
Pedagogia e Profissão Docente	60	04
Estágio Supervisionado – Educação Infantil	75	05
Estágio Supervisionado – Anos Iniciais	75	05
Estágio Supervisionado – Modalidades em Educação Básica	75	05
Estágio Supervisionado – Gestão	75	05

Fonte: Projeto Político do Curso (IFC, 2011).

As disciplinas de estágio são organizadas no currículo por meio de quatro etapas, que envolvem o processo de imersão do futuro educador em diferentes contextos profissionais. A 1ª etapa, a ser realizada no 5º semestre do curso, prevê imersão em escolas e turmas de Educação Infantil; a 2ª etapa, realizada no 6º semestre, trata-se de imersão no Ensino Fundamental (Anos Iniciais); a 3ª etapa, concretizada no 7º semestre, compreende inserção em contextos formais e não formais de educação; a 4ª etapa, prevista para o 8º semestre, trata-se de atuação em planejamento, gestão, esferas administrativas e pedagógicas. Esse processo envolve o planejamento e a elaboração de um *projeto de intervenção* em cada modalidade que faz parte da formação em licenciatura. Podemos dizer que esse núcleo se articula com as disciplinas de “Pesquisa e Processos Educativos” (compõem o NEI), pois para realizarem o mencionado *projeto de intervenção*, os graduandos são incentivados a pesquisarem os contextos de atuação e articular tais contextos com o conhecimento teórico-metodológico apreendido no decorrer do curso. Entendemos que nesse espaço específico há lugar para possibilitar a ênfase na elaboração didática do professor.

Esse núcleo ainda conta com a disciplina de “Pedagogia e Profissão Docente” (1ª fase) momento em que se inicia uma contextualização da profissão do professor no curso. A discussão oportunizada por essa disciplina integra a reflexão acerca do professor enquanto profissional da educação. Esta disciplina parece se relacionar com as discussões tematizadas por outras como “Educação, Trabalho e Sociedade” e “Políticas Públicas em Educação”, já mencionadas. Compreendemos isso, já que os conteúdos dessas disciplinas focalizam questões sobre a identidade do professor e a profissão do magistério.

O *Núcleo de Estudos Integradores* (NEI) tem a função de promover a participação do graduando em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitorias e extensão. Todas estas atividades são diretamente orientadas pelo corpo docente do curso, por meio de atividades práticas, possibilitando vivências nas diversas áreas do campo educacional e atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL, 2006). Este núcleo, no currículo do curso, é formado pela pesquisa, que está distribuída como componente curricular desde o primeiro semestre de formação.

Tabela 5 Disciplinas do Núcleo de Estudos Integradores (NEI)

<b>Componentes Curriculares</b>	<b>Semestre</b>	<b>CH – Semestre</b>	<b>Créditos</b>	<b>Prática como Componente Curricular</b>
Pesquisa e Processos Educativos	1º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos	2º	90	06	30
Pesquisa e Processos Educativos	3º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos	4º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos	5º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos	6º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos -TC	7º	60	04	30
Pesquisa e Processos Educativos -TC	8º	90	06	30

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso (IFC, 2011).

As disciplinas de “Pesquisa e Processos Educativos” que compõem o 7º e o 8º semestre do curso têm relação com o Trabalho de Conclusão (TC). Neste trabalho obrigatório, os alunos precisam apresentar suas reflexões/resultados do processo de investigação que realizaram no decorrer do curso, a partir de subsídios teóricos e práticos trabalhados nas disciplinas de pesquisa. O TC pode ser um artigo, um *paper*, um relatório, etc., e, de acordo com o PPC, necessita ser apresentado a uma banca ou examinado por meio de seminário.

Além disso, o TC poderá ser integralizado com o Estágio Curricular Obrigatório (Estágio Supervisionado). Conforme o PPC, o objetivo desse trabalho é possibilitar que o futuro professor se envolva

com a prática investigativa, bem como contribuir com sua formação básica, profissional, artística e política, a partir de intervenção em diversos contextos sociais. As diretrizes para a realização do referido trabalho não se encontram dispostas no PPC, sendo mencionado que será atribuição do NDE o desenvolvimento de tais diretrizes. Ainda conforme o PPC, a pesquisa deve estar articulada à extensão na perspectiva da tríade (ensino-pesquisa-extensão) que sustenta a universidade e, nesse caso, o IFC. São previstos programas, projetos e ações para o curso de forma articulada ao contexto institucional do IFC.

Como vimos na *seção 1.4*, por meio da discussão possibilitada por Cunha (1998), um aspecto que pode ser pensado na constituição do currículo que investigamos refere-se aos modelos de *currículo de coleção* e de *integração*. No *currículo coleção*, modelo dominante no ensino superior, a organização dos currículos se dá numa lógica linear, das categorias gerais para as específicas, dos conhecimentos teóricos para os práticos. Já no *currículo integração* temas interdisciplinares podem constituir a formação. Observamos que no caso do currículo do curso do IFC, temas que caracterizam o *currículo integração* perpassam a matriz, como vemos na abordagem das disciplinas de “Pesquisa e Processos Educativos”, tematizadas anteriormente.

Ainda que o currículo esteja organizado por uma lógica curricular linear em que quantidade significativa dos conhecimentos gerais vem no início do curso, enquanto os conhecimentos referentes aos aspectos praxiológicos se realizem somente a partir da metade do curso, vemos que há preocupação na articulação entre o conhecimento teórico e a prática de pesquisa, pois esta última faz parte da formação em todas as etapas do curso. Assim, são oito disciplinas de “Pesquisa e Processos Educativos”, totalizando 540 horas no currículo, sendo que destas, 240 horas são dedicadas à Prática como Componente Curricular. Resta-nos perguntar como se dá essa prática, se sua organização prioriza a integração entre pesquisa-ensino-extensão, base que permite romper com a dicotomia que fez tradição na formação de professores, ou seja, a dicotomia entre teoria e prática. Pelas ementas e planos de ensino das disciplinas de pesquisa, observamos que os conhecimentos focalizados permitem a imersão do estudante no mundo da pesquisa científica relacionada à prática pedagógica e à gestão escolar. Nesse sentido, entendemos que o curso de Pedagogia do IFC tem colaborado, no âmbito de organização da pesquisa no currículo, para a formação de um professor-pesquisador, um organizador de práticas pedagógicas na esfera escolar e para além dessa esfera.

Na reflexão de Gadotti (2003, p. 17), a identidade do professor como um *transmissor de conhecimento* tem sido contrastada com a identidade de um professor, ainda em construção, que seja capaz de investigar, bem como de ser flexível para recriar conteúdos e métodos, um professor capaz de “identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas”. Sabemos que para que seja possível a construção dessa identidade, há que se dar acesso à pesquisa, tempo para reflexão crítica, tanto na formação inicial, como na formação continuada do professor. Isso nos leva a entender a relevância de disciplinas curriculares que problematizam as experiências pedagógicas em contextos reais de ensino e aprendizagem, como parece ser o caso das disciplinas de “Pesquisas e Processos Educativos” no contexto investigado<sup>95</sup>.

Outra questão que podemos relacionar com nossos dados e que emerge na pesquisa de Gatti (2010), discutida na *seção 1.4* deste trabalho, diz respeito à relevância de alguns temas pouco debatidos na formação do professor nos cursos de Pedagogia. Assim, algumas temáticas que privilegiam um estudo das modalidades de ensino figuram de forma mais explícita no currículo do IFC, comparando-se com os currículos investigados pela autora. Essas disciplinas devem ser destacadas, pois ao vermos o lugar que lhe são destinadas nos outros currículos, denotamos um avanço no âmbito dos temas explorados no curso. Por exemplo, as disciplinas que tematizam a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e as Práticas Educacionais não Escolares. E ainda, tópicos gerais dos estudos em inclusão social estão presentes na matriz curricular, tais como: Alfabetização e Letramento, com a inclusão de surdos; Educação e Direitos Humanos, com aspectos históricos e funções interdisciplinares do acesso à educação; Corpo e Movimento, com o tema do gênero e da sexualidade.

Ao retomarmos a história da formação do professor para o trabalho nos anos iniciais, vimos na *seção 3.1* que a intervenção do pensamento escolanovista nessa formação, sobretudo na década de 1930, possibilitou a inclusão de espaços propícios para as experiências pedagógicas dos professores do primário, nas Escolas de Professores, o que traz para o âmbito da formação aspectos praxiológicos do trabalho educativo, irradiando no currículo dessa formação um contraponto à

---

<sup>95</sup> Vale lembrar que nossa análise se dá no âmbito da prescrição, o que inviabiliza observar e refletir sobre o currículo em ação e realizado.

tradição essencialmente teórica que vinha se constituindo na formação das normalistas.

Em 1939, o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, na Universidade do Brasil (Rio de Janeiro) passava a formar os professores que iriam ser os futuros formadores nas escolas normais. No entanto, uma contradição se estabelecia, já que os professores-formadores deveriam formar os professores na Escola Normal, porém não tinham um currículo que desse conta da *multidisciplinaridade* que compunha a formação dos normalistas. Mesmo assim, como já vimos com Saviani (2009), era bastante difícil que um professor licenciado em Pedagogia passasse a exercer a profissão nas escolas normais, tendo em vista a legislação vigente, que não previa a atuação do pedagogo licenciado para atuar nas escolas normais, bem como outros impedimentos de ordem do próprio local de trabalho.

A década de 1970 foi o período em que o curso normal foi transformado em uma habilitação de nível médio, o que fez parte das intensas discussões posteriores acerca da identidade do profissional da educação. Nessa época, a concepção tecnicista na educação, concepção que foi instaurada pela política educacional adotada na ditadura militar, agiu de forma consequente nos modelos pelos quais os cursos de formação de professores estavam organizados, fragmentando-os em habilitações técnicas.

A volta do estado democrático de direito, em 1980, trouxe a efervescência das discussões pelo direito ao dizer, que durante décadas esteve silenciado pela ditadura. Nesse processo, voltou-se a buscar outros modos de organizar a educação e o currículo de formação inicial de professores.

Retomamos, em síntese, essa contextualização histórica para chegar até a década de 1980, momento em que os dois cursos responsáveis por pensar questões do magistério de 1º grau se fundiram, ou ainda, o curso superior de Pedagogia, abarcou a formação do professor para a atuação nas primeiras séries de escolarização, processo que delegou a tal curso uma reflexão sobre a essencial questão da *multidisciplinaridade* presente nessa formação. Essa característica propõe uma reflexão acerca das concepções epistemológicas eleitas para as áreas específicas de formação do Pedagogo e, como compreende Soares (1998), convoca uma relação mútua com as pesquisas nas distintas áreas multidisciplinares presentes nessa formação. Em nosso caso de pesquisa, cabe pensar como essa formação se organiza para dialogar com os estudos da linguagem, objeto de análise da seção seguinte.



### 3.3.3 Os Estudos da Linguagem na Formação do Professor dos Anos Iniciais

Nesta seção, iniciamos a análise específica das disciplinas que abordam os estudos da linguagem para a formação do professor dos anos iniciais. Para tanto, inicialmente retomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no que toca ao perfil do egresso. Como já mencionamos na *seção 1.4*, referente às teorias de currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais cumprem função reguladora e prescritiva acerca dos conhecimentos e saberes que devem integrar os cursos de formação inicial dos professores.

As DCNs destacam, em seu artigo 5º referente ao perfil do egresso, a formação para o trabalho com a linguagem. De acordo com as DCNs, o egresso deverá estar apto a:

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (BRASIL, 2006, p. 6).

É preciso dizer que esse documento utiliza-se de uma linguagem que assume o sentido da “aplicação” de saberes e conhecimentos para as distintas áreas mencionadas. Como destacamos na *seção 1.1* sobre o campo da Linguística Aplicada, ao se empreender um trabalho amparado na “aplicação” da linguagem, subentende-se uma relação unidirecional entre a teoria e os espaços nos quais os conhecimentos são meramente “aplicados”, como se não houvesse uma relação de **trocias consequentes** nesse processo. Essa perspectiva se aproxima de modelos curriculares que Cunha (1998) entende como uma forma linear de pensar a organização do conhecimento, em que o lugar da prática é o espaço de comprovação da teoria e não seu elemento desafiador, como já ressaltamos. É uma forma de prescrever o currículo, ainda que no âmbito legislativo, que colabora para uma educação cunhada na “transmissão do conhecimento” em detrimento da colaboração para a construção do processo educativo. A escolha feita pelo discurso da legislação revela, nesse sentido, uma maneira de conceber o egresso como um sujeito “pronto e acabado” que *aplica* em sala de aula os

conhecimentos apreendidos em sua formação inicial, como se ele fosse passivo diante do processo de ensino e aprendizagem, como se ele não ressignificasse ativamente o conhecimento apreendido em sua formação, por meio de elaboração didática/organização de sua prática pedagógica.

Apesar de destacarmos na *seção 3.2* deste capítulo, o avanço na questão da integralização dos conhecimentos e até mesmo na tradicional dicotomia entre teoria e prática num currículo que se organiza em eixos (proposta que está nas DCNs), compreendemos que ainda há limitações acerca das concepções propostas para a formação do professor para o ensino de língua/linguagem.

Outra questão pertinente para pensar a parametrização diz respeito ao apontamento feito pelas DCNs de se relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação. Para que isso ocorresse seria necessário discutir de que forma essa aproximação seria feita e quais concepções epistemológicas seriam eleitas para dar sustentação a essa prática, tendo em vista o papel que a linguagem e o discurso desempenham na sociedade. Nas palavras de Moita Lopes e Rojo (2004, p. 43 *apud* ROJO, 2008, p. 91),

[...] [A] compreensão de que vivemos em um mundo **multissemiótico** (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e *design* que constroem significados em textos orais/escritos e hipertextos) e de que é necessário entender tal mundo, para que seja possível fazer escolhas entre os discursos que se apresentam, tem transformado a educação linguística em peça fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade na construção da cidadania.

Para esses autores, no tempo histórico no qual vivemos, a alta circulação de informação e comunicação desvela a necessidade de lidarmos com discursos de diversas mídias, que constroem sentidos sobre a sociedade e os sujeitos que nela vivem, o que nos obriga a refletir, também na formação inicial de professores, sobre como pode se dar a compreensão dos discursos nas diferentes situações nos quais se constituem.

No currículo investigado, vemos uma abordagem ainda instrumental dos aspectos que envolvem as tecnologias de informação e comunicação. Embora tivéssemos como base apenas a *ementa* da disciplina que subsidia especificamente essa discussão, “Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação” (8ª fase), percebemos seu aspecto instrumental ou essencialmente pragmático no que diz respeito

aos estudos mencionados: *Tecnologia Educacional; Recursos Audiovisuais; Mídia Impressa; Internet; Software Educacional; Oficinas de Informática*. Vale dizer que a “Bibliografia Básica” contempla referenciais da formação dos professores para o trabalho com as tecnologias e a linguagem, como o livro de Barreto (2009)<sup>96</sup>, “Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros”; no entanto, cabe pensar na articulação desse referencial com o quê foi mencionado pela ementa. Uma pergunta que cabe fazer é se a disciplina em tela parece ter como objetivo a introdução do aluno aos aspectos da tecnologia educacional e seus recursos, porque ela está localizada apenas na última fase do currículo? Talvez aqui caiba o que diz Sacristán (2000) acerca do seguimento das diretrizes a fim de cumprir o aspecto legislativo em voga. É necessário pontuar, entretanto, que o *plano de ensino* da disciplina, que não compõe nosso acervo de dados, pode lançar um olhar distinto daquele no qual parece estar ancorado a sua ementa.

Nesse primeiro momento, buscamos refletir sobre o modo como as DCNs tratam a questão da linguagem na formação no curso de Pedagogia. A seguir sistematizamos o currículo do curso por fase, para entendermos o lugar no qual estão localizadas as disciplinas da área da linguagem, conforme destaque no *Quadro 5*. Mais adiante analisamos como se articulam os estudos da linguagem no currículo em questão.

Tabela 6 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia sistematizada por fase

<b>1ª FASE</b>
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
ANTROPOLOGIA
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS
<b>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL</b>
PEDAGOGIA E PROFISSÃO DOCENTE
<b>2ª FASE</b>
TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM
EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS
<b>LITERATURA E EDUCAÇÃO</b>
TEORIAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES
<b>3ª FASE</b>

<sup>96</sup> BARRETO, R. G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.

---

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
CORPO E MOVIMENTO  
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS  
**LINGUÍSTICA**  
EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

**4ª FASE**

PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS  
JOGOS, BRINQUEDO E BRINCADEIRA  
DIDÁTICA  
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**  
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA  
PORTUGUESA

**5ª FASE**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO – EDUCAÇÃO INFANTIL  
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS  
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS  
NATURAIS  
DIDÁTICA  
**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**  
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA MATEMÁTICA

**6ª FASE**

LIBRAS  
EDUCAÇÃO ESPECIAL  
FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DAS CIÊNCIAS  
SOCIAIS  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL  
FUNDAMENTOS E METODOLOGIA EM ARTES  
POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO  
PESQUISAS E PROCESSOS EDUCATIVOS

**7ª FASE**

GESTÃO EDUCACIONAL  
ESTÁGIO SUPERVISIONADO – MODALIDADE DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA  
ESTATÍSTICA  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL  
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS TCI  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
LIBRAS

**8ª FASE**

ESTÁGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO  
PESQUISA E PROCESSOS EDUCATIVOS TC II  
ÉTICA E BIOÉTICA

---

---

PRÁTICAS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES  
GESTÃO ESCOLAR  
ATIVIDADE DE APROFUNDAMENTO CIENTÍFICO,  
ARTÍSTICO, CULTURAL  
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO

---

Fonte: Projeto Político de Curso (IFC, 2011)

Vale lembrar, antes de iniciarmos a análise das *ementas e planos de ensino*, que as ementas são entendidas nesta pesquisa no âmbito do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), isto é, interpretamos as ementas considerando que sua produção está associada à prescrição ou à orientação do sistema curricular vigente e do contexto local no qual o curso se insere. Já os *planos de ensino* são considerados como um primeiro momento em que entra em cena o olhar do professor-formador e sua elaboração didática, que leva em conta as DCNs, as ementas produzidas/propostas no âmbito do IFC pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia, e ainda, a sua própria apreciação acerca dos estudos tematizados. Dito isso, seguimos à análise.

A ementa da disciplina de “Leitura e Produção Textual”, oferecida na primeira fase do curso e com carga horária de sessenta horas (60 horas), menciona práticas e eventos de letramento para o aluno em formação inicial, por meio de *leitura, análise e interpretação de textos*. Além disso, a ementa dessa disciplina também cita o trabalho com pressupostos básicos de linguagem, comunicação, texto, leitura e escrita, para em seguida apontar o trabalho com os *gêneros textuais*<sup>97</sup>, sua estrutura e funcionamento. Por fim, a ementa ressalta a abordagem praxiológica da produção de textos acadêmicos.

No objetivo geral da disciplina, já no âmbito do plano de ensino, isto é, no plano da **elaboração didática do professor-formador**, pretende-se “desenvolver a competência interativo-discursiva dos futuros profissionais da educação, por meio da apropriação dos gêneros discursivos que circulam em ambientes discursivos variados, com ênfase

---

<sup>97</sup> Notamos nas ementas e planos de ensino uma variação terminológica, pois em alguns momentos do currículo é adotada a expressão conceitual “gêneros textuais” e, em outros momentos, a expressão conceitual “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso”. Quando isso ocorrer, apontaremos se acontece no âmbito do currículo prescrito (ementas) ou no âmbito da primeira etapa de elaboração didática do professor-formador (currículo moldado pelo professor), a fim de indicar em que situação de produção é adotada cada expressão.

à produção de gêneros acadêmicos.” (PE-LPT/1)<sup>98</sup>. Aqui, podemos entender que as teorias agenciadas para se contemplar os objetivos propostos convocam os estudos da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, tendo em vista o enfoque na apropriação das práticas de leitura e escrita, pelos graduandos, de diferentes gêneros discursivos. Também compreendemos que o foco da disciplina está na produção textos de gêneros que circulam no contexto acadêmico, pois essa disciplina se constitui por uma abordagem que dá prioridade à imersão do aluno ingresso num contexto de formação que se caracteriza por práticas de leitura e escrita de textos de gêneros secundários.

Os gêneros secundários, como destaca Bakhtin (2011a), medeiam as interações e seus enunciados na complexa cadeia discursiva de produção cultural. São exemplos de textos de gêneros secundários que circulam no âmbito da ciência, os relatórios, as pesquisas científicas (trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses), os seminários, etc. Todos esses gêneros do discurso são construídos em situações específicas de interação, estão envolvidos em práticas culturais da esfera científica, práticas que estão circunscritas à esfera social de produção de conhecimento, esfera com a qual o estudante que ingressa em um curso superior, estabelece contato pela primeira vez. Portanto, essa disciplina, por sua característica de imersão do sujeito nas práticas de leitura e escrita constitutivas do universo acadêmico, tem sido um espaço privilegiado de trabalho com gêneros do discurso secundários<sup>99</sup>.

Dando continuidade à análise do plano, o professor-formador trabalha com os seguintes objetivos específicos:

Refletir sobre o texto, considerando autor, destinatário, situação de produção, situação de recepção, projeções das dificuldades do leitor ou escritor, intenções e fatores motivadores do texto [...] suas condições de produção.

---

<sup>98</sup> Utilizamos, para referenciar as disciplinas focalizadas no decorrer desta seção, as iniciais de “Plano de Ensino” (PE), seguidas das iniciais da disciplina abordada e o número referente à fase na qual esta é oferecida.

<sup>99</sup> É necessário dizer que essa disciplina, pelas características que destacamos, está presente nas fases iniciais dos cursos de graduação por todo o país. As mudanças de nomenclatura, caminhos epistemológicos e especificidades dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso dão tonalidade específica para a sua constituição no contexto acadêmico, porém se mantêm o objetivo de introduzir o sujeito que ingressa no curso às práticas discursivas que se constituem nesse espaço.

Realizar atividades de leitura e escrita considerando o caráter sócio-interativo da linguagem, e a consciência de que as várias configurações textuais são determinadas pelo conjunto de convenções estabelecidas pelas diversas esferas sociais. (PE-LPT/1).

Como podemos ver, a disciplina menciona, tanto no objetivo geral, quanto nos objetivos específicos, o trabalho com os gêneros do discurso. No “Conteúdo Programático”, menciona-se a abordagem do *conceito de texto* e de *enunciado*, bem como a diferença entre *tipologias textuais* e *gêneros discursivos*. Essa diferença tem relevância significativa para a formação do professor para o trabalho com a linguagem, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º Ciclos (BRASIL, 1997) trazem uma concepção de texto que se diferencia das tipologias escolares clássicas (narração, dissertação, descrição, etc.), pois adota o conceito de gêneros, focalizando as variadas práticas de uso da língua em sociedade.

Marcuschi (2002, p. 23 *apud* ROJO, 2008, p. 92) chama a atenção para a distinção entre as tipologias textuais e os gêneros do discurso, ao explicar que estes últimos “[...] não são construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, mas realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas”. Assim, diferentemente dos tipos de textos, trabalhar com gêneros do discurso contribui para um tratamento menos rígido da forma e do estilo, favorecendo o diálogo entre linguagens e vozes que se dão na construção de sentidos situados e contextualizados. E mais que isso, possibilita que o sujeito domine distintos gêneros aumentando a sua possibilidade de circulação e participação social.

Como avaliação, o plano faz referência à produção de dois textos de gêneros da esfera científica: a resenha e/ou o ensaio. Também é mencionada a prática de leitura e análise de artigo científico. A reescrita dos textos é adotada como estratégia de recuperação paralela no decorrer da disciplina.

Pelo modo como a disciplina está organizada, por meio de sua ementa e plano de ensino, entendemos que há ênfase significativa na *formação do leitor e produtor de textos acadêmicos*. Essa disciplina possibilita a imersão do estudante na esfera científica, por meio da leitura e produção (orientada) de textos de gêneros do discurso dessa esfera, como o artigo científico e a resenha crítica.

Nesse sentido, considerando nossa questão de pesquisa, cabe pensar acerca do espaço destinado nessa disciplina para se focalizar a

formação do professor que trabalhará com as práticas de linguagem nos anos iniciais. Uma colocação que pode ser feita com relação à formação do professor refere-se aos textos que estão sendo levados para a discussão em sala de aula, pois tanto na “Bibliografia Básica” quanto na “Bibliografia Complementar” da disciplina em questão, há referências sobre a escrita de textos acadêmicos e científicos, mas sem uma abordagem específica a respeito da formação do professor. Assim, lê-se o livro organizado por Motta Roth (2001)<sup>100</sup>, intitulado “Redação Acadêmica: princípios básicos”, e ainda o livro de Perrota (2004)<sup>101</sup>, “Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico”.

E ainda cabe destacar que não há referência, nas bibliografias indicadas, aos trabalhos de Bakhtin ou do Círculo de Bakhtin, mesmo constando, nos conteúdos da disciplina, teorias e conceitos propostos pelo Círculo, como os conceitos de enunciado e de gêneros do discurso. Em síntese, compreendemos que embora ancorada nos estudos da linguagem, a disciplina tem como objetivo a formação do leitor e produtor de textos científicos e não especificamente a formação do professor para o exercício docente com as práticas de linguagem no Ensino Fundamental I.

Assim, enfatizamos que caberia pensar na relação que pode ser estabelecida na disciplina em questão com a formação do professor, pois se o professores-formador, no âmbito do ensino superior, tem como proposta envolver os futuros professores em práticas de leitura e escrita que elegem gêneros do discurso da esfera científica, a fim de que o estudante em formação se aproprie desses gêneros e possa se mover nessa esfera de produção e divulgação do conhecimento, entendemos que o professor da escola básica, particularmente o professor dos anos iniciais, insere os educandos em práticas orais e escritas de uso da língua, por meio de diferentes gêneros que circulam em sociedade. Matêncio (2009, p. 19), ao focalizar a formação de professores para o trabalho com as práticas de linguagem na escola, afirma que nesse processo entram em jogo:

[...] tanto a reconstrução de relações do sujeito com a linguagem quanto o redimensionamento de suas representações sobre ela, as quais subjazem

---

<sup>100</sup> MOTTA-ROTH, D. (Org.) Redação Acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

<sup>101</sup> PERROTA, C. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



suas ações significantes. São colocados em questão, portanto, conhecimentos que os sujeitos têm das práticas sociais envolvendo a fala e a escrita e os relativos aos domínios teóricos aos quais começam a ter acesso.

Para a autora, como a escrita – aspecto central na formação do professor – é indissociável da fala e de outras manifestações de linguagem, o processo de letramento dos professores em formação envolve o trabalho com saberes heterogêneos que advém tanto “dos diversos discursos sociais aos quais o professor em formação teve acesso [...] quanto, e sobretudo, dos implicados na escolarização da língua(gem) pela escola” (MATÊNCIO, 2009, p. 19). Assim, pensamos que, talvez, as questões que debatem a linguagem em uso na escola poderiam ser discutidas em disciplinas que tematizam os gêneros do discurso para a formação do professor.

É necessário dizer que o modo como está organizada a disciplina de “Leitura e Produção Textual” é semelhante à disciplina de “Pesquisa e Processos Educativos”, também oferecida na primeira fase do curso. Essas duas disciplinas desempenham o papel de inserção do estudante no contexto acadêmico, com ênfase no ensino e aprendizagem da pesquisa e da leitura e produção de textos de gêneros discursivos da esfera científica, como é o caso dos seminários, projetos de pesquisa, roteiros de observação, entre outros, com vistas ao acesso dos graduandos a situações de interação social mediadas por esses gêneros, como já destacado. Diante disso, reiteramos, sentimos falta de uma abordagem que problematize os gêneros discursivos para o trabalho do professor com a linguagem na escola, no entanto, entendemos que a disciplina em questão não tem esse objetivo.

A ementa da disciplina de “Literatura e Educação”, oferecida na segunda fase do curso e com carga horária de sessenta horas (60 horas), cita práticas orais e escritas de uso da língua, por meio, por exemplo, da prática de *contação de histórias*. Enfatiza-se a formação do leitor, bem como os contextos de produção, recepção e consumo da literatura infantil e juvenil. Também são mencionadas alternativas metodológicas para o ensino de literatura. A ementa indica o teatro, a música, a televisão e o cinema para se pensar as “múltiplas linguagens” constitutivas desses espaços. Nesse sentido, entendemos que a linguagem verbal, bem como outras modalidades de linguagem, estão presentes nas práticas culturais destacadas. No entanto, não é possível dizer em quê perspectiva se estudam as “múltiplas linguagens” referidas,

quando analisamos apenas a ementa. Assim, passamos à análise do plano de ensino.

No âmbito do plano de ensino da disciplina, mais especificamente nos objetivos propostos para a disciplina, há referência ao processo de aprendizagem dos educandos do Ensino Fundamental I e ao professor como mediador na formação do leitor. Na descrição dos objetivos específicos propostos, destacamos o objetivo que pretende “Analisar, sob aspectos culturais, sociais, psicológicos e linguísticos as obras infanto juvenis” (PE-LE/2). Entendemos que essa análise se dá por uma perspectiva literária e/ou artística, histórica e ainda, psicanalítica, possibilitada pelos referenciais teóricos contemplados nas bibliografias básica e complementar, como se observa na escolha dos livros de Bettelheim (1978)<sup>102</sup>, “A psicanálise dos contos de fadas”, Abramovich (2000)<sup>103</sup>, “Literatura infantil: gostosuras e bobices”, e Zilberman (1981)<sup>104</sup>, “A literatura infantil na escola”. Nessa disciplina percebemos uma ressignificação da ementa, pois o professor-formador acrescentou uma perspectiva psicanalítica da literatura na formação do professor.

Apesar de o plano de ensino mencionar objetivos específicos que tratam de aspectos metodológicos acerca do ensino de literatura na educação infantil e anos iniciais, não encontramos nas bibliografias básica e complementar da disciplina leituras que abordem a elaboração didática do professor para o trabalho com a literatura na escola.

Cabe pensar na relação que os estudos da linguagem presentes nessa disciplina desempenham na formação do professor para o trabalho com a leitura de textos de gêneros discursivos diversos, sobretudo com a especificidade dos gêneros literários, como pontuam os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º ciclos. Os PCN colocam que a adoção do conceito de gêneros discursivos, articulada pelas práticas com a linguagem, permite o estudo e a reflexão sobre a constituição histórica dos textos, sobre suas condições de produção, seus estilos, sua composição e conteúdo, bem como sua relação estrita com os interlocutores, num diálogo, em tempo e espaço concretos. E isso em virtude de se pensar a possibilidade da inserção do aluno em interações sociais mediadas pela leitura e produção de textos. Observamos ressoar

---

<sup>102</sup> BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

<sup>103</sup> ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, 2000.

<sup>104</sup> ZILBERMAN, R. LAJOLO, M. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Ática, 2003.

nos PCN de 1º e 2º ciclos a perspectiva da linguagem como mediadora do processo de ensino e aprendizagem:

É pela mediação da linguagem que a criança aprende os sentidos atribuídos pela cultura às coisas, ao mundo e às pessoas; é usando a linguagem que constrói sentidos sobre a vida, sobre si mesma, sobre a própria linguagem. Essas são as principais razões para, da perspectiva didática, tomar como ponto de partida os usos que o aluno já faz da língua ao chegar à escola, para ensinar-lhe aqueles que ainda não conhece. (BRASIL, 1997, p. 68).

Na continuidade do documento, observamos também essa perspectiva amparada pelos textos que circulam socialmente em se tratando, especificamente, da orientação para o trabalho didático-pedagógico com a leitura:

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. (BRASIL, 1997, p. 70).

Ao pensarmos, por exemplo, que o aluno dos anos iniciais chega à escola com o domínio de práticas orais de uso da língua, que acontecem substancialmente em situações mais informais de interação (a família, a rua, o bairro, entre outros), o trabalho com as práticas de leitura de textos de gêneros diversos abre possibilidade para a circulação/participação/intervenção desse sujeito em outras esferas sociais. Assim, podemos pensar na contribuição da disciplina de “Literatura e Educação” para a reflexão sobre a formação de leitores. Se partimos do entendimento de que tal disciplina está localizada logo no início do curso (2ª fase), pode-se dizer que seu papel introduz os sujeitos em formação a pensarem a formação do leitor na escola básica, nesse caso, por meio da relação estabelecida com textos de gêneros literários.

A disciplina de “Linguística”, ministrada na terceira fase do curso e com carga horária total de sessenta horas (60 horas), apresenta em sua ementa abordagens sobre “a linguagem, a sociedade e o ensino”, “a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita”, bem como

cita o estudo sobre as “áreas da Linguística”. Também são mencionadas na ementa a Sociolinguística e a Psicolinguística como duas áreas da Linguística. E ainda, aborda a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

No que concerne ao plano de ensino da disciplina, um dos objetivos propostos é o de formar profissionais que consigam lidar de forma crítica com a linguagem verbal (tanto oral, quanto escrita), a fim de possibilitar a conscientização e responsabilidade acerca do papel do professor no desenvolvimento do uso da linguagem pelos educandos. Assim, o plano de ensino menciona que se focalizarão práticas de uso da língua em que os educandos agem, nos diferentes contextos e situações sociais. No entanto, ao observarmos os “Conteúdos Programáticos” da disciplina, não encontramos uma reflexão sobre concepção de linguagem e de sujeito, que consubstanciaria os objetivos propostos.

Apesar de os objetivos específicos mencionarem questões fundamentais para o trabalho do professor com a língua em uso, pouco se discute na disciplina acerca da língua nas mais diversas esferas sociais, da relação dos sujeitos com a língua e o papel da linguagem como mediadora das relações sociais. Assim, como veremos mais adiante, nos objetivos propostos pela disciplina, não há menção a estudos que ajudem a pensar a língua na sua historicidade, nem nas relações sociais. O foco na historicidade da linguagem, bem como em sua condição de mediadora das relações intersubjetivas, dá relevo às práticas sociais do uso da língua, bem como possibilita que o professor pense a linguagem não dissociada das relações que a constroem, como já destacamos.

Nos “Conteúdos Programáticos” da disciplina estuda-se o “Objeto da Linguística e a aquisição da linguagem”, em que são abordadas questões referentes às relações entre a Linguística e os estudos da linguagem, bem como “pressupostos biopsicológicos da aquisição da linguagem”, o que sugere uma concepção epistemológica que se aproxima de uma perspectiva estrutural de língua, isto é, “a língua como sistema”, concepção que vai ser aprofundada nas unidades seguintes, a partir do estudo da linguagem oral e escrita sob uma perspectiva fonética, lexical, sintática e semântica. Apesar de acharmos relevante que o professor dos anos iniciais compreenda os aspectos sistêmicos da língua, sobretudo em virtude de seu trabalho se ater também às especificidades que engendram o processo de apropriação da língua escrita, compreendemos que é salutar o entendimento desse processo não dissociado das práticas sociais nas quais a criança aprende a ler e a escrever, e que a disciplina em análise não aborda.

A nosso ver, a disciplina se orienta, essencialmente, por aspectos metateóricos, como o conteúdo a seguir elencado para estudo, “O objeto da Linguística”, que não tem relevância para se entender o fenômeno da leitura e da escrita em sociedade. As questões postas hoje pelo letramento, por exemplo, problematizam como a exposição das crianças à cultura escrita (por exemplo, leitura/escuta de textos de literatura infantil, programas de tv, placas de trânsito, propagandas, etc.) possibilita com que elas cheguem à escola construindo sentidos acerca de uma sociedade extremamente permeada pela cultura escrita, antes mesmo de ler a palavra escrita. Pensar essa questão auxilia o professor a organizar práticas de letramento que ajudem a criança a construir sentidos por meio de textos, sentidos não dissociados das relações que se dão no âmbito da sociedade.

Na última unidade da disciplina, estuda-se “Linguagem, gramática e ensino”, em que são abordados, de acordo com o plano, os aspectos das variedades linguísticas, que não se restringem a questões exploradas pela gramática conceitual.

Com relação às bibliografias básica e complementar mobilizadas para o estudo dos conteúdos propostos, observamos uma desarticulação desses referenciais com os objetivos da disciplina, uma vez que há a predominância de estudos das áreas da Sociolinguística, da Linguística básica, bem como da Fonologia. Há apenas um referencial que trata dos aspectos da língua em uso, isto é, de uma perspectiva com ênfase na interação: o livro de Magda Soares (1986)<sup>105</sup>, “Linguagem e Escola: uma perspectiva social”.

Entendemos que apesar de essa disciplina propor como objetivo entender a língua em sociedade e a relevância dessa abordagem para o trabalho com as práticas culturais de oralidade, de leitura e de escrita na escola e fora dessa esfera, não houve articulação entre esse objetivo e os conteúdos e referenciais focalizados para a formação do professor.

Insistimos na necessidade de se pensar sobre a articulação da disciplina em questão com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, pois, como sabemos, o objeto de estudo da linguística imanente é a língua como sistema: sua gramática, as relações fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas presentes no estudo das formas da língua dissociadas dos valores simbólicos e ideológicos que se presentificam nas relações sociais mediadas pela linguagem.

---

<sup>105</sup> SOARES, M. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

Além disso, essa disciplina propõe como um de seus objetivos específicos a interface com outras áreas do conhecimento que refletem sobre a língua escrita, objetivo que parece estar mais presente nas discussões que permeiam os estudos da Linguística Aplicada, mesmo porque a LA propõe refletir sobre a centralidade da linguagem na ação dos sujeitos no mundo. Como discutimos na *seção 1.1* deste trabalho, a interdisciplinaridade em LA foi sendo desenvolvida por pesquisadores da área na década de 1980, tendo em vista a complexidade das questões de ensino e de aprendizagem de língua que, como se sabe, não se restringem a aspectos somente de âmbito linguístico, mas também de cunho psicológico, cultural, histórico, sociológico, entre outros. As discussões focalizadas pela disciplina em destaque, em seus objetivos, parecem buscar essas relações, no entanto, os conteúdos e referenciais teóricos elencados para atingir esse objetivo não dão conta de pensar a relação constitutiva da linguagem com os sujeitos em práticas concretas de uso da língua. No lugar de eleger, por exemplo, as áreas da Sociolinguística e da Psicolinguística para estudo, como faz a ementa da disciplina, poderia se pensar quais as contribuições dessas áreas associadas à língua e seu uso social e à formação do professor. Ainda nessa perspectiva, ou seja, no foco dos usos sociais da língua, essa disciplina poderia estabelecer relações mais substanciais com a disciplina que analisamos a seguir.

A ementa da disciplina de “Alfabetização e Letramento”, oferecida na quarta fase do curso, com carga horária de sessenta horas (60 horas), contempla a questão do letramento, o que não acontece na disciplina de “Linguística”, anteriormente analisada. A ementa cita a alfabetização e o letramento, a história da escrita alfabética, as concepções teórico-metodológicas da alfabetização e menciona a função social da escrita, bem como a linguagem escrita como signo mediador. Por fim, focaliza “vivências pedagógicas e curriculares”.

A abordagem histórica, tanto da alfabetização como da escrita, permeia a organização do plano de ensino da disciplina, o que contribui para se pensar as diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da escrita no tempo histórico e a relação dessa história com o ensino e a aprendizagem na atualidade, principalmente ao se abordar o lugar da leitura e da escrita em sociedades cada vez mais permeadas pelas diferentes modalidades de linguagem e ainda, ao se refletir sobre o impacto das tecnologias da informação nas mais diversas esferas sociais. A abordagem histórica permite ao professor em formação o acesso aos limites e avanços de diferentes perspectivas de alfabetização no decorrer

do tempo e sua relação com os aspectos políticos e socioculturais envolvidos nessas perspectivas.

Assim, no âmbito do plano de ensino da disciplina, como objetivo geral, elenca-se a análise e a reflexão “sobre as diferentes dimensões da alfabetização, seus pressupostos teóricos epistemológicos e consequências metodológicas nas concepções de alfabetização e letramento.” (PE AL/4). Portanto, a disciplina está organizada, inicialmente, por uma contextualização histórica da escrita e da alfabetização que contempla concepções teóricas e metodológicas acerca do tema, a fim de que o estudante em formação possa identificar os diferentes métodos de alfabetização focalizados em períodos específicos da história.

Em perspectiva histórica, Moura e Lopes-Rossi (2012) discorrem que a formação para o ensino de leitura e escrita realizada nas escolas normais se baseava no *método sintético*, em que a soletração, a silabação, a consciência fonológica predominavam na abordagem metodológica do professor. Com a adoção desse método a ênfase é colocada nos mecanismos “de codificação e decodificação, o objetivo é ensinar às crianças, a combinatória 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.” (MOURA, LOPES-ROSSI, 2012, p. 48). Entendemos que essa abordagem ainda esteja presente na formação do pedagogo através da disciplina de Linguística, como vimos anteriormente.

Com a intervenção dos preceitos da pedagogia escolanovista no pensamento educacional brasileiro<sup>106</sup>, começou a se conceber um método distinto do sintético para se ensinar a leitura e a escrita às crianças, o *método analítico*. Nesse método, ainda segundo Moura e Lopes-Rossi (2012), iniciava-se a alfabetização por meio das sentenças, pois a compreensão ancorada nessa perspectiva baseava-se no

---

<sup>106</sup> Na *seção 3.1* desse trabalho, em que retomamos a história da formação do professor dos anos iniciais, enfatizamos a influência do pensamento escolanovista a partir da década de 1920-30, no entanto, há que se dizer que essa relação esteve presente desde a década de 1890, momento em que houve renovação pedagógica nos currículos de formação das escolas normais. Nesse período, destacaram-se nos currículos “o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das ‘lições de coisas’, do método intuitivo de Pestalozzi.” (TANURI, 2000, p. 69).

entendimento de que a criança tem uma visão globalizada do processo da realidade, em que:

Ela [a criança] 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. (MOURA, LOPES-ROSSI, 2012, p. 48).

Na década de 1960, com os trabalhos de Paulo Freire, a alfabetização pôde ser problematizada a partir de uma perspectiva distinta das anteriores, pois o contexto cultural passou a ser considerado e explorado na abordagem pedagógica, ao se tratar, por exemplo, da alfabetização de jovens e adultos, sujeitos para quem Freire dedicou seu trabalho. Por essa abordagem, o trabalho do educador torna-se situado e dialógico e o saber popular passa a integrar o processo de alfabetização dos sujeitos. Para Freire (1984 *apud* MOURA e LOPES, 2012), o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, na relação que estabelece entre o que se aprende e o universo sócio-histórico. Embora Paulo Freire não tratasse da alfabetização na perspectiva dos estudos do letramento, que são posteriores, sua concepção de alfabetização vai ao encontro dessa perspectiva.

A partir da década de 1970, ainda segundo Moura e Lopes (2012), são os trabalhos de Vigotski, Leontiev, Luria e Bakhtin que passam a influenciar e orientar o ensino da leitura e da escrita. Vigotski (2007[1978]) aborda a escrita como processo de desenvolvimento cultural complexo, contribuindo para se pensar essa atividade além do processo de aquisição e de habilidade motora. O autor também contribui para se pensar a mediação do professor (ou do adulto mais experiente) no processo de ensino da escrita.

Podemos pensar, nesse sentido, no caso específico dos signos. Vigotski (2007, p. 58) coloca que as funções do desenvolvimento da criança aparecem, primeiro, no nível social e, segundo, no nível individual; primeiro *entre* pessoas, fenômeno denominado pelo autor como *interpsicológico*, e, depois, no *interior* da criança, no nível *intrapicológico*. Por essa razão, as relações humanas (interpessoais) são centrais para o desenvolvimento cultural da criança e, em se tratando do desenvolvimento da escrita, entendemos que o professor desempenha



ação fundamental na mediação com práticas de textos de gêneros que possam ampliar as práticas de leitura e escrita da criança. Para tanto, como coloca Vigotski (2007, p, 143-144), o ensino da leitura e da escrita há que ser organizado de modo que se torne necessário às crianças, de modo que essas práticas se constituam além do “habito de mãos e dedos” e passem a ser uma “forma nova e complexa de linguagem”.

Voltando à análise do plano de ensino da disciplina, vale destacar que nos objetivos específicos contempla-se o reconhecimento da alfabetização e do letramento como processos indissociáveis, questão que esteve ausente até então no currículo. Questionamo-nos se há diálogo entre essa disciplina a de “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”, tendo em vista que as duas acontecem concomitante, na quarta fase do curso. Entendemos que tais disciplinas são complementares, pois tocam em questões acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem, bem como do valor social da leitura e da escrita.

Os conteúdos programáticos da disciplina preveem, no estudo da *Unidade I*, a história da alfabetização, a escrita e sua história, a leitura e a escrita na antiguidade, a importância da alfabetização e do letramento para a formação do cidadão. Na *Unidade II*, diferentes dimensões da alfabetização e seus pressupostos teórico-epistemológicos e as consequências metodológicas, os métodos de alfabetização para entender o que é importante na escolha do método, a abordagem histórica das cartilhas (o livro didático de alfabetização) e, por fim, tematizam-se discussões metodológicas sobre a alfabetização e o letramento. Na *Unidade III*, estuda-se o perfil dos professores alfabetizadores e sua formação continuada, conceituando a formação de professores como uma política cultural, pública e democrática, a identidade do professor alfabetizador, a organização das práticas pedagógicas em sala de aula focalizando os gêneros, seus estilos e a produção de textos, “a contribuição *lingüística* da leitura na formação *lingüística* do aluno-sujeito leitor” e ainda, práticas de avaliação com enfoque em instrumentos e procedimentos avaliativos (critérios observáveis, registros, autoavaliação, produções escritas, orais).

Essa disciplina contempla aspectos históricos, psicológicos, culturais e *lingüísticos* da alfabetização e faz isso ao focalizar a alfabetização articulada ao letramento. Essa articulação possibilita entender a leitura e a escrita em uma dimensão que não está restrita ao enfoque na aquisição do código oral e escrito, mas que se amplia quando o processo sociocultural circunscrito às práticas de uso da língua é tematizado.

As bibliografias básica e complementar focalizam a alfabetização e o letramento e trazem obras que tematizam a educação de Jovens e Adultos. A disciplina que trata especificamente da educação de jovens e adultos é oferecida somente na sétima fase, no entanto, apesar desse tema não ser abordado no “Conteúdo Programático”, ressaltamos que há referência a trabalhos que tratam da educação de jovens e adultos.

A disciplina contempla estudos do uso social da língua, o que é um avanço em relação a uma abordagem de alfabetização deslocada do processo de letramento. Pensamos que seria necessário repensar como deve se dar o enfoque nas práticas de leitura, escuta, e produção textual mediadas pelos gêneros do discurso, foco que não esteve presente na disciplina. Como pensar, por exemplo, a formação de um professor que domine diferentes gêneros e que possa viabilizar práticas de leitura e escrita que se constituem na relação discursiva entre os sujeitos? Isso emerge na situação intersubjetiva e intrasubjetiva (VIGOTSKI, 2007) na qual a linguagem é constitutiva dos sujeitos, mediando suas práticas com a língua.

Em consonância com essa concepção, Geraldi (2010d, p. 34) destaca que “A linguagem é a condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas”. O autor entende que a questão da linguagem na educação elege outro lugar para o trabalho didático-pedagógico, lugar em que a **interlocação** constitui o espaço educativo, de tal modo que a produção de sentidos que acontece na interação entre o professor e o aluno, entre o próprio grupo de alunos e entre o aluno e o texto, seja constitutiva do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, há que se pensar o texto em sua materialidade discursiva, isto é, há que se pensar o texto no processo discursivo que o circunscreve, pois esse processo convoca os sujeitos da interlocação a tomarem a palavra (GERALDI, 2010). Por essa perspectiva, a elaboração didática do professor se torna ferramenta fundamental na construção das aulas, já que sua ação está orientada pela palavra do outro. Essa questão será nosso foco de análise a seguir.

Na disciplina de “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”, oferecida na quarta fase e totalizando noventa horas (90 horas), focaliza-se o ensino de língua materna. Essa disciplina antecede o Estágio Supervisionado para a Educação Infantil (oferecido na 5ª fase), para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (oferecido na 6ª fase) e para as Modalidades da Educação Básica (oferecido na 7ª fase).

Como já destacamos, essa disciplina ocorre na mesma fase que a disciplina de “Alfabetização e Letramento”, o que pode possibilitar interação entre as disciplinas, pois ambas tematizam, entre outras questões, o ensino e aprendizagem de língua.

Na ementa da disciplina são citadas a leitura e a produção textual, os gêneros discursivos e a gramática. Não entendemos qual a perspectiva que tem se adotado para o estudo da gramática, por isso nos questionamos qual tem sido o lugar dos estudos da gramática na formação desse professor, e com qual conceito de gramática se trabalha. Isso porque a partir da adoção do conceito de gêneros do discurso, no âmbito do ensino de língua, compreende-se que o trabalho com a linguagem volta-se para práticas sociais da língua em uso e para a reflexão sobre a língua, no bojo da qual entraria a questão da gramática da língua portuguesa. Assim, em se tratando da orientação para o trabalho com a língua portuguesa, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1º e 2º ciclos (BRASIL, 1997), o texto é proposto como *unidade básica de ensino*, articulado pelos eixos da língua oral, escrita e análise/reflexão sobre a língua. Essa perspectiva possibilita que o desenvolvimento/organização do ensino se realize pelo enfoque dos gêneros (orais e escritos). A escrita, por essa perspectiva, é tomada como prática social, pois é na prática social que são produzidos os textos, no âmbito dos mais variados gêneros do discurso, o que privilegia esse trabalho com o texto, considerando as situações específicas de interação em que o texto é produzido.

Por isso entendemos que além dos aspectos do sistema linguístico, constitutivos da língua, o trabalho com o texto comporta relações de âmbito social, relações enunciativo-discursivas, prática que traz outras demandas para as ações didáticas. Para Furlanetto (2008), propostas teórico-metodológicas de ensino de língua como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina – que elegem a filosofia da linguagem de Bakhtin e a psicologia sociocultural de Vigotski – geram um deslocamento nas práticas pedagógicas e privilegiam:

- 1) a situação de interação para a produção de conhecimento: a relação do aluno com os objetos de conhecimento é mediada pelas relações com o professor e com os colegas;
- 2) as práticas com linguagem, tendo como objeto de ensino os gêneros de discurso, materializados em enunciados conformados pelos gêneros das diversas esferas sociais;

- 3) o aprendizado: privilegia-se um processo dialético, em que são relevantes as relações complexas entre o ensino e a aprendizagem, entre aprendizagem e desenvolvimento mental [...];
- 4) o processo (acompanhando o desenvolvimento) que permite seja elaborado em conjunto o conhecimento, em vez de ater-se ao produto unicamente. (FURLANETTO, 2008, p. 296).

Geraldi (2010) também focaliza a situação de interação para refletir sobre o papel pedagógico para o trabalho com a linguagem em sala de aula, ao destacar que é *no uso e pelo uso* da língua – seja em sua manifestação oral ou escrita – e não falando *sobre* a língua, que os sujeitos têm a possibilidade de apreendê-la. Para o autor, essa dinâmica é marcada pelo trabalho linguístico, que nunca se esgota, pois ocorre na interação constituída por uma situação, histórica e social, em que há ação interlocutiva entre sujeitos: estes sujeitos operam com discursos produzindo continuamente a língua. O que está em jogo quando se adota o trabalho com a linguagem na perspectiva da interação é a noção de “sistematização aberta”. O autor explica que quando se compreende que a língua muda, acompanhando as mudanças sociais e culturais, o trabalho linguístico acontece continuamente, pois é “realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro dos quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se digladiam), a língua que se vai constituindo mantêm-se porque se modifica.” (GERALDI, 1997, p. 14). Nesse sentido, o trabalho com a gramática tal como feito tradicionalmente na escola cede lugar para o trabalho linguístico que acontece na interação.

O uso da expressão conceitual “gênero textual” aparece no âmbito do plano de ensino, no momento em que são enunciados os objetivos específicos da disciplina, diferentemente da ocorrência na disciplina de “Leitura e Produção Textual”, em que os planos traziam a expressão conceitual “gêneros do discurso”. No entanto, ao serem mencionados os “Conteúdos Programáticos”, volta a referência ao conceito de gêneros do discurso. Rojo (2008) explica que a partir do ano de 1990, teorias de texto e discurso entraram em cena nos estudos do ensino e da aprendizagem de línguas, bem como nos estudos de textos, o que convoca diferentes concepções epistemológicas acerca do fenômeno do texto e do discurso na esfera científica. Nesse sentido, compreendemos que as retomadas dessas teorias podem se dar, no âmbito do currículo em questão, pelos documentos que parametrizam a educação, em que se presentificam tanto teorias textuais como teorias de

gêneros, pelos estudiosos da Linguística Aplicada, que também convocam distintas teorias de texto e discurso, e ainda, pelos estudiosos da Linguística Textual. Para entendermos, mais especificamente, essa variação conceitual, seria necessário uma pesquisa que trabalhasse diretamente com o professor-formador, já que este professor é responsável por elaborar os planos de ensino do curso.

Como objetivo geral da disciplina, o plano de ensino cita o enfoque no desenvolvimento da “competência reflexiva e prático-didática dos futuros profissionais da educação”, a fim de que eles evidenciem possibilidades didáticas e metodológicas do ensino de língua portuguesa para a produção, leitura e interpretação de textos visando o “desenvolvimento de competências e habilidades para planejar, executar, acompanhar e avaliar” a sua própria prática pedagógica (PE FLP/4).

Entendemos que essa disciplina possui relação fundamental com a formação do professor para o processo de elaboração didática (HALTÉ, 2008), tendo em vista que são contemplados fundamentos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua. No entanto, os objetivos específicos citados no plano de ensino se referem ao desenvolvimento de “técnicas” para o ensino de leitura, do desenvolvimento da linguagem escrita e da interpretação de textos. Essa questão se repete em outro objetivo específico, pois a leitura e a produção de textos são novamente entendidas como a apropriação de uma *técnica* e não como a participação em práticas que possibilitam o encontro intersubjetivo.

As questões tematizadas pelo letramento, isto é, o uso social da língua, não aparecem no plano de ensino. A nosso ver, apesar das bibliografias básica e complementar trazerem no bojo de suas referências uma abordagem sobre o uso social da língua focalizada pelos estudos do letramento e/ou pelo estudo dos gêneros, o plano de ensino não está organizado para atender essas perspectivas. Assim, nos “Conteúdos Programáticos” da disciplina, não se fala em letramento nem no uso social da língua; relaciona-se a alfabetização com a linguística, mas sem menção ao letramento; cita-se a gramática em detrimento de práticas de análise linguística que se realizam no âmbito do texto, aspecto que trataremos mais adiante.

Parece não haver diálogo entre as bibliografias básica e complementar e os objetivos e conteúdos propostos para a disciplina. Ainda com relação a isso, cabe dizer que não há menção a textos que contemplem os estudos dos gêneros discursivos e o ensino de língua/linguagem, apesar de o conceito ser focalizado nos objetivos da

disciplina. Ao observarmos a ementa e o plano de ensino dessa disciplina, bem como as referências adotadas para a fundamentação teórica, podemos concluir que o estudo do conceito de gêneros do discurso no contexto investigado de formação do professor tem sido orientado pelos PCN e menos pelos estudos teóricos de referência.

Sabemos que os documentos prescritivos focalizam, entre outros discursos, os discursos das ciências e os ressignificam, de modo que os discursos que ancoram o documento oficial de ensino revozeiam, a partir de sua apreciação de valor, os conceitos emitidos pelos estudos da linguagem. Rojo (2008) contribui para essa discussão ao escrever sobre a didatização<sup>107</sup> do conceito de gêneros do discurso pelo PCN:

Ao se apropriarem do conceito de gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam tanto uma operação de **desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito*. [...] Assim, pensar o funcionamento do conceito em outras esferas da atividade humana que não a da estética verbal implica repensá-lo por inteiro [...] (ROJO, 2008, p. 95, grifos da autora).

A autora enfatiza a necessidade de se pensar a adoção do conceito de gêneros do discurso para o ensino de línguas e para a formação do professor, tendo em vista que os estudos do Círculo de Bakhtin não se voltavam especificamente para o *ensino de línguas*. A questão posta pela autora é a necessidade de pensar esse conceito não desvinculado de seu quadro teórico, isto é, pensá-lo na matriz bakhtiniana.

Assim, ressaltamos que o plano de ensino da disciplina traz os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa como

---

<sup>107</sup> De acordo com a autora, a migração do conceito de gêneros da esfera das ciências da linguagem para as propostas curriculares, os programas e os parâmetros de educação básica no Brasil e no mundo ocorre, ainda que em muitos casos de forma não explícita, como *objeto de ensino*, como um conteúdo. No entanto, a autora salienta que tais documentos focalizam a linguagem e a língua em uso, por meio das práticas situadas para a cidadania, o que, conseqüentemente, convoca as noções de texto, gênero e discurso.

conteúdo programático e como referência na bibliografia básica, porém não são enfatizadas quais as questões que serão focalizadas na discussão do referido documento.

Nos objetivos específicos da disciplina, há referência ao *desenvolvimento de competências para o trabalho com a análise linguística*, mas, nos conteúdos programáticos há, novamente, referência à gramática. Pode ser que haja o entendimento da análise linguística como sinônimo de gramática. Apesar de não podermos afirmar isso, pois depreenderia estudarmos o espaço de ação para entender quais as abordagens que têm sido enfatizadas no estudo da gramática nesse contexto específico, achamos necessário trazer a reflexão de Geraldi (1997) sobre a prática de análise linguística. Para o autor, essa prática só faz sentido se realizada em condições efetivas de leitura e escrita em sala de aula, pois é no interior destas condições que a reflexão sobre a língua se realiza de forma significativa. Discorre Geraldi (1997, p. 192):

Como se sabe, muito antes de a criança vir para a escola, ela opera com a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação, etc. Lembremo-nos, por exemplo, das frequentes mudanças entonacionais nas falas infantis: elas respondem também a essa reflexão. Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997, p. 188).

Para o autor, esses momentos específicos de trabalho com a língua possibilitam que a criança se concentre de forma reflexiva nas estratégias do dizer, “conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 1997, 189). Essa prática privilegia a atividade pontual com textos que podem também ser os próprios textos dos alunos, considerando as situações de interlocução próprias da prática de produção de textos. Nesse sentido, enquanto a gramática conceitual se centra em uma abordagem que privilegia o sistema da língua, por meio de atividades de identificação, conceituação e classificação, o trabalho com a análise linguística prioriza os sentidos associados aos

usos sociais da linguagem, tanto aqueles que os alunos já dominam, quanto os que possam vir a fazer uso na prática de escrita e reescrita de seus textos, por exemplo.

Como avaliação da disciplina, é mencionada a produção de “Plano de Ensino”, mas não é possível identificar como será realizada essa produção. Sobre isso, vale retomar a abordagem de Halté (2008), que ao propor a elaboração didática como possibilidade para o trabalho do professor com o ensino de língua, coloca em foco o movimento que engendra a ação didático-pedagógica, como discutido na *seção 1.3* de referencial teórico desse trabalho.

Na quinta fase do curso, é oferecida outra disciplina de “Alfabetização e Letramento”, com carga horária de sessenta horas (60 horas). Essa disciplina foca menos na questão do letramento, o que pode contribuir para desarticular as discussões sobre a língua e seu uso social. Se na disciplina anterior as bibliografias básica e complementar traziam discussões acerca da educação de Jovens e Adultos, nessa disciplina essa questão é tratada também na ementa.

Apesar de o termo letramento não constar na ementa da disciplina, há menção à *função social da escrita*. Também são citadas as múltiplas linguagens no processo de alfabetização, como a matemática, as ciências e as artes, concepções teórico-metodológicas da alfabetização de Jovens e Adultos e os processos de aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, ao observarmos a ementa da disciplina, percebemos que há alusão a diferentes linguagens, bem como aos processos culturais envolvidos na ação discursiva. No entanto, no âmbito do plano de ensino da disciplina, não encontramos questões que deem conta desses processos à luz dos estudos que tomam a linguagem como prática social.

Há, nessa disciplina, ênfase considerável nos aspectos da alfabetização. Uma das posturas que encontramos para esse fato pode ser entendida nas diferentes modalidades para as quais o professor necessita ser formado nesse curso, pois a partir da unidade III, os conteúdos se dividem em: “Alfabetização de jovens e adultos”, “Alfabetização de crianças surdas”, “Ampliação do ensino fundamental de nove anos com a inclusão da criança de seis anos”. Diante disso, um questionamento que cabe levantar diz respeito a como essa disciplina pode dar conta, no exíguo espaço curricular, de refletir sobre práticas de leitura e escrita que contemplem as diferentes modalidades de ensino para o qual esse professor é formado. Nessas distintas modalidades, há heterogeneidade de letramentos, o professor precisa trabalhar com textos de gêneros de discurso que contemplem sujeitos em variados etapas de



escolaridade, bem como em situações específicas de inclusão social, como no caso do trabalho com a criança surda. Colocamos essas reflexões porque entendemos a relevância e o avanço de disciplinas como as que tratam da relação indissociável entre alfabetização e letramento, que é o caso do currículo em estudo.

Na bibliografia complementar destacamos os trabalhos Rojo (2009)<sup>108</sup> com “Letramentos múltiplos, escola e inclusão” e “Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas” (1998)<sup>109</sup>, bem como o trabalho de Smolka (1993)<sup>110</sup>, “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo”. E ainda, Andalo (2000)<sup>111</sup>, com “Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental. Alfabetização, letramento e produção de texto: em busca da palavra-mundo”.

Observamos que apesar de as referências trazerem no bojo de suas discussões teorias que agenciam o trabalho do professor para uma perspectiva do uso social da língua e, ainda, para uma perspectiva que focaliza questões discursivas do ato de ler e produzir textos, esses temas não perpassam os conteúdos programáticos presentes na organização do plano de ensino. Assim, enfatizamos que são discutidas nessa disciplina questões, predominantemente, ancoradas no espectro da alfabetização. Uma pergunta que cabe fazer diante dessas considerações é a seguinte: em que momento da disciplina são incluídas as bibliografias complementares nas discussões empreendidas? Isso porque o conteúdo programático da disciplina focaliza explicitamente o fenômeno da alfabetização e as questões de letramento aparecem mais relacionadas às bibliografias selecionadas. Ou ainda, é sob a perspectiva da articulação entre o letramento e alfabetização que essa última questão é discutida no currículo investigado?

Segundo Kleiman (2005, p. 20), o impacto das mudanças tecnológicas, principalmente a partir da década de 1990, apresentou efeitos diretos sobre as práticas sociais de uso da escrita. A autora

---

<sup>108</sup> ROJO, R. Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

<sup>109</sup> ROJO, R. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

<sup>110</sup> SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

<sup>111</sup> ANDALO, A. Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Alfabetização, letramento, produção de texto: em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000.

coloca que se antigamente um dos únicos recursos utilizados pela criança para escrever era o lápis, hoje há outros recursos que influenciam diretamente no modo como o sujeito se apropria da leitura e da escrita. Entendemos que ao se pensar as práticas de uso da língua nas esferas sociais das quais são constitutivas, elegem-se as noções de texto, discurso, gêneros do discurso, etc. E, ainda, sabemos que usos da língua escrita são heterogêneos, pois variam “segundo os participantes [...] a relação entre eles, seus objetivos e intenções, a instituição em que interagem e com as quais interagem” (KLEIMAN, 2005, p. 26), fatores que são relevantes para pensar o texto na sala de aula e fora dela.

Nesse momento, cabe retomar a discussão feita na *seção 1.4* desta dissertação, em que enfatizamos a formação de professores e observamos a pesquisa de Gatti (2010), que toma os currículos dos cursos de Pedagogia como objeto de estudo. Na pesquisa da autora, foram analisados 71 currículos de cursos presenciais de Pedagogia por todo o Brasil e, em sua análise, destacamos a colocação feita acerca do pouco espaço destinado às áreas específicas e o caráter instrumental assumido nessas disciplinas. Vimos, em nosso estudo do currículo de Pedagogia do IFC, a abordagem que é dada aos estudos da linguagem nas disciplinas analisadas. Observamos, em alguns momentos de nossa análise, que os conteúdos elencados não se restringem a aspectos instrumentais do trabalho do professor com a linguagem, mas elencam aspectos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem de línguas que possibilitam pensar sua relação social, como abordado na disciplina de “Alfabetização e Letramento” oferecida na 4ª fase.

Essa percepção nos desperta para a relevância dessa disciplina no currículo de formação inicial de professores, tendo em vista as teorias agenciadas, que avançam no tratamento delegado aos complexos processos de ler e escrever e de pensar os gêneros do discurso como mediadores dessas práticas.

Essas questões também são pensadas na disciplina de “Leitura e Produção Textual” oferecida logo no início do curso, apesar de não tratar especificamente da formação do professor, porque a abordagem nessa disciplina é direcionada para a formação do leitor e produtor de textos de gêneros científicos associadas às práticas culturais que se dão no âmbito do ensino superior. Se pensarmos como Matêncio (2006; 2009) que é no processo de formação inicial que o professor em formação refletirá sobre o uso de distintos gêneros do discurso, associado às práticas que circunscrevem a esfera científica e, quem sabe, também a esfera escolar, podemos compreender que a prática com a leitura e produção de textos pode vir a subsidiar ações pedagógicas

ancoradas numa perspectiva que eleje o texto como elemento constitutivo das aulas.

Entendemos que a disciplina de “Linguística”, por exemplo, busca trazer essa relação ao propor, em seu objetivo geral, a formação de profissionais que possam mediar o processo de desenvolvimento da linguagem em uso dos educandos. No entanto, na organização da disciplina, os conteúdos programáticos e referenciais teóricos focalizados não dão conta de explorar essa relação. Assim, caberia pensar sobre a concepção de linguagem que tem embasado a formação desse professor, sobretudo nessa disciplina, pois, como vimos com Volochínov (2009) e com Bakhtin (2011a), a Linguística imanente se ocupa das relações que se dão no interior do sistema linguístico, o que não eleje como objetivo entender as relações substanciadas pelas/nas práticas sociais de uso da língua. Volochínov (2009, p. 132) nos diz: “[...] A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a *certos fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade* concreta da língua”. Assim, se o objetivo da disciplina fosse compreender as relações sistêmicas da língua, essa concepção caberia. Porém, como vimos, não é esse o objetivo que a sustenta no currículo, pois é de seu interesse formar o professor para poder explorar a “realidade concreta da língua”, o que, salientamos, implica pensar a língua não dissociada das relações enunciativo-discursivas, no âmbito da sociedade e da história, mas sim, como um fenômeno que se dá no encontro entre duas consciências. Para Bakhtin (2011b, p. 324)

Só o enunciado tem relação *imediate* com a realidade e com a pessoa viva falante (o sujeito). Na língua apenas as possibilidades potenciais (esquemas) dessas relações (formas pronominais, temporais, modais, recursos lexicais, etc.). Contudo, o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação. Fora dessa relação ele não existe *em termos reais* (apenas como *texto*). Só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto (falso), belo, justo, etc.

Aqui poderíamos retomar a concepção de enunciado em Bakhtin (2011a), que vê o enunciado concreto como a unidade real da comunicação discursiva, definido por: relações intersubjetivas (importa a posição que os sujeitos ocupam no discurso e na história) em tempo e espaço concreto. Na perspectiva das relações dialógicas como espaço privilegiado da comunicação discursiva, entendemos que um enunciado nunca está isolado, pois ele é a resposta – o que implica ato/ação – a outros enunciados.

Assim como a língua, para ser entendida em sua historicidade, precisa ser compreendida como um fenômeno que se dá nas relações sociais, o mesmo acontece com o sujeito que, de acordo com Bakhtin (2011b), é um ser expressivo e falante que responde de forma responsável aos outros e se constitui nessa relação. Essas questões são prementes ao entendermos o lugar ocupado pelo sujeito nos estudos da linguagem.

Portanto, gostaríamos de entrar na próxima seção trazendo, ainda que de modo tangencial, dados os objetivos desta pesquisa, questões que nos permitem relacionar os estudos da linguagem com os sujeitos que estão demandando hoje o curso do IFC.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela buscou investigar o currículo do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense, localizado em Camboriú (SC), a fim de responder como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais nesse contexto.

No que toca aos processos pelos quais essa pesquisa passou, vale lembrar que nosso olhar se voltou para a interpretação dos dados no âmbito do currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), o que insere esse estudo no universo da pesquisa documental. Assim, é preciso mencionar que a mobilização de distintos documentos (local e global) para a realização de nossa pesquisa se fez necessária, tendo em vista a política recente de instauração das licenciaturas nos IFETs. Foi preciso entender o contexto histórico e sua relação com a formação do professor, as políticas instauradas para essa formação, bem como outras questões que podem auxiliar o leitor a se situar diante da investigação empreendida.

Sublinhamos que partindo de nossa posição teórico-epistemológica acerca da constituição contínua do sujeito e da linguagem, as palavras que se seguem atentam às especificidades que observamos no decorrer da pesquisa, sobretudo no movimento de ir e vir, que substanciou nosso ato diante dos dados.

A história dos graduandos em formação é necessária para se pensar a relação desses sujeitos com o curso que os forma. No decorrer de nossa busca pela história da formação do professor para o trabalho com os anos iniciais, foi possível levantarmos questões acerca dos sujeitos que se interessaram, ao longo do tempo, pelo magistério no Ensino Fundamental I.

No encontro com a formação que era feita nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia no Brasil, buscamos entender como essa formação se constituiu. Depreendemos desse primeiro momento de análise e reflexão sobre as Escolas Normais e os Cursos de Pedagogia, 1) uma formação que, no século XIX, nas Escolas Normais, possuía um currículo restrito ao domínio dos conhecimentos que deveriam ser ensinado para as crianças; 2) a carência de referências científicas que dessem conta de pensar essa formação no país, ainda no século XIX; 3) as mudanças objetificadas com a intervenção de um pensamento de publicização da educação pública, impulsionada pelo pensadores da pedagogia renovada, na década de 1920; 4) a criação do Curso de Pedagogia que se ocupava de formar os professores para formar os que exerceriam o magistério de 1ª grau; 5) as mudanças socioeconômicas e políticas aliadas às discussões no âmbito do debate nacional que, com a

reabertura política, aos poucos possibilitaram a constituição de um curso de formação de professores no ensino superior, na década de 1980; 6) a regulamentação da formação do professor das anos iniciais no âmbito do ensino superior como parte do curso de Pedagogia, com a publicação da LDB em 1996; 7) a possibilidade dessa formação ocorrer também nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

A seguir, destacamos temas que perpassam os momentos históricos anteriormente referenciados, fazendo uma relação com o perfil dos ingressos no curso de Pedagogia do IFC de Camboriú:

a) a feminização histórica do magistério, relação entendida como o lugar e o papel da mulher na educação da criança, que também presentifica-se de forma significativa no contexto investigado. Isso porque, dos sujeitos que ingressaram no curso de Pedagogia no IFC, ao longo dos últimos três anos, 120 eram mulheres e apenas 11 homens<sup>112</sup>.

b) a mudança histórica no perfil dos sujeitos que passaram a se interessar pelo magistério nos anos iniciais, inicialmente (1900-50) um espaço para as donas de casa, filhas das elites e, em decorrência das mudanças socioeconômicas (publicização do acesso à escola), a possibilidade de ascensão social para as classes mais baixas que passam a se interessar por tal profissão (1960-70). Ainda nos dias atuais, esse perfil prevalece nas licenciaturas (GATTI, 2010), e no curso em questão não é diferente, já que grande parte dos alunos são oriundos de famílias em que a renda não ultrapassa a faixa dos três salários mínimos<sup>113</sup>.

Assim, após entendermos a historicidade da formação do professor dos anos iniciais, retomamos nossa problemática, na qual nos questionamos como se articulam os estudos da linguagem na formação do professor dos anos iniciais. Vimos que, no contexto investigado, essa formação é interpelada pelos discursos da esfera científica, bem como pelos discursos de parametrização (DCNs, PCN, PPC, PDI, PPI, entre outros). Esses documentos interferem de modo significativo na forma como está organizado o curso no qual nos debruçamos, sobretudo na constituição do currículo. Observamos, assim, concepções em confronto

---

<sup>112</sup> Esses dados referem-se ao total de ingressos que compreende o período de 2011/1 até 2013/2, isto é, todas as três turmas que se encontravam atuantes no curso até o momento em que coletamos os dados. Esses dados foram angariados no dia 28/10/2013, na Secretaria de Ensino Superior do IFC.

<sup>113</sup> Sobre essa questão, vale dizer que dispomos de dados referentes a duas turmas (2012/1 e 2013/1). De um número total de 88 alunos, 62 afirmaram possuir renda de até três (3) salários mínimos. Dados coletados no dia 28/10/2013, na Secretaria de Ensino Superior do IFC.

que têm relação significativa com a entrada dos estudos da linguagem nesse currículo. Uma primeira concepção é respaldada na forma como o IFC orienta a organização dos cursos de graduação: concebe essa organização em conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais, o que depreende uma perspectiva de aplicação dos conhecimentos científicos em contextos de ação, entre estes a esfera escolar. Uma segunda perspectiva emerge da organização efetivada no currículo do curso, de acordo com as DCNs, em que três eixos devem se integrar, constituindo a formação por meio de estudos básicos, integradores e de aprofundamento. Essa última possibilita a presença da *integralidade* no currículo de licenciatura em Pedagogia investigado, sobretudo por meio da pesquisa, questão presente desde a primeira fase do curso.

Ao observarmos as ementas e os planos de ensino das disciplinas que elencamos como sendo responsáveis pela formação do professor dos anos iniciais para o trabalho com a linguagem, destacamos: a presença nessa formação dos estudos da linguagem em seis disciplinas de forma explícita. São elas: “Leitura e Produção Textual”, “Literatura e Educação”, “Linguística”, “Alfabetização e Letramento”, “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa” e outra disciplina de “Alfabetização e Letramento”. Cada uma dessas disciplinas convoca os estudos da linguagem de acordo com os objetivos pretendidos.

Vimos, portanto, que a noção de gêneros do discurso entra, mais especificamente, em duas disciplinas “Leitura e Produção Textual” e “Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa”, em que na primeira temos uma abordagem que prioriza o acesso do professor em formação a textos de gêneros do discurso da esfera científica e, na segunda, temos uma indeterminação com relação à noção de gêneros do discurso, tendo em vista que a leitura do conceito se dá por meio de documentos parametrizadores (como os PCN) e menos de leituras de textos científicos. Ainda com relação à segunda disciplina, destacamos a necessidade de se pensar de que modo tem entrado a abordagem da gramática na formação e também como é problematizada a prática pedagógica do professor, pois parece haver uma ênfase na apropriação de técnicas de ensino, o que descaracteriza a autonomia do professor no planejamento de suas aulas.

Percebemos que a disciplina de “Alfabetização e Letramento” oferecida na 4ª fase possui um modo distinto de pensar a linguagem em relação à disciplina de mesmo nome ofertada na 5ª fase. Essa diferença fica clara quando analisamos as ementas e planos de ensino das duas disciplinas, tendo em vista que uma se pauta na relação indissociável entre alfabetização e letramento (4ª fase), ao passo que a outra focaliza

essencialmente a alfabetização. Como ressaltamos em nossa análise, entendemos que essa relação pode ser uma consequência das distintas modalidades para as quais o professor deve ser formado no curso. Seria viável, nesse sentido, pensar na possibilidade de outras disciplinas de Alfabetização e Letramento para integrar esse currículo?

A disciplina de Linguística integra essa formação contribuindo para se pensar a constituição dos estudos da linguagem na formação do professor, embora essa disciplina se ancore mais substancialmente em aspectos sistêmicos da língua. Dessa maneira, há mais espaço nessa disciplina para o entendimento sobre o campo da Linguística, do que para refletir sobre a sua contribuição para o trabalho do professor com a linguagem.

Na Matriz Curricular do curso também são reservados espaços para os subsídios teórico-metodológicos que embasam a prática pedagógica. Salientamos que preocupa-nos a ênfase dada à apropriação de “técnicas” para o ensino dos textos, como visto na disciplina de “Fundamentos e Metodologia de Língua Portuguesa”.

Caberia pensar quais as práticas científico-culturais, além da pesquisa, que aproximam o professor em formação inicial do contexto no qual ele irá atuar e, diante disso, perceber como pode ser problematizada a concepção de ensino e aprendizagem de linguagem que o professor possui. Isso levando em consideração que 84%<sup>114</sup> dos alunos ingressantes no curso são provenientes de escola pública, fato que ocasiona, como coloca Rojo (2008), heterogeneidade de letamentos, ao pensarmos, por exemplo, a diversidade de sujeitos que integra a escola pública.

Entendemos que os estudos da linguagem estão presentes no currículo do curso de Pedagogia por diferentes perspectivas. Considerando o movimento histórico que envolveu a formação do professor para os anos iniciais e as mudanças nos estudos da linguagem, concluímos que há avanços na formação do professor para o trabalho com a linguagem no curso de Pedagogia investigado, avanços que podemos ver nas questões de letramento e dos gêneros do discurso que têm passado a integrar essa formação e que podem contribuir para a reflexão sobre a interação social, a ação dos sujeitos no mundo.

---

<sup>114</sup> Do total de alunos ingressantes no Curso de Pedagogia do IFC até 2013/2, 110 alunos estudaram em escolas públicas e 21 alunos estudaram em escolas particulares. Dados colhidos no dia 28/10/2013, na Secretaria de Ensino Superior do IFC.



Deixamos em aberto uma questão que pode ser focalizada nas pesquisas em formação inicial e no caso específico da formação inicial no contexto no qual nos comprometemos a investigar. Essa questão diz respeito à relação do professor-formador com os estudantes (futuros professores dos anos iniciais). Isso porque, como destacou o PPC do curso e também as DCNs, a relação do professor-formador com o graduando desperta-o para o ato de *ser professor*. Essa relação única, eventual, materializa-se pela palavra, mas é interpelada por outras palavras, que, como vimos nesta pesquisa, retomam discursos sociais, políticos, históricos e culturais sobre a docência. Pensamos que para abordar tal tema, de forma a contemplar a eventicidade da relação intersubjetiva do professor-formador com os professores em formação, seja necessário buscá-la em um contexto que contemple a ação situada desses sujeitos, relação não abordada em sua essência aqui, pelos limites nos quais esta pesquisa se deu.



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Notas sobre os aparelhos ideológicos do estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3. ed. 2005.

ÂNGELO, G. L. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009[1929].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a[1952]. p. 260-306.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b[1959/1961]. p. 307-335.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c[193?-1940]. p. 393-410.

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. [1970/1971]. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011e. [1929/1963]. p. 337-358.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010[1920].

BERNSTEIN, Basil **Clases, códigos y control**: hacia una teoría de las transmisiones educativas, Madrid: Akal, 1988.

BERTICELLI, I. A. Currículo: Tendências e Filosofia. In: BERTICELLI, I. A.; COSTA, M. V. (Orgs.). **Currículo: tendências filosóficas**. Rio de Janeiro, DPeA Editora, 1999. p. 159-177.

BORGES, M. I. **A linguística no curso de Letras-Português**: faces, desdobramentos, formas de (re)construção dos conhecimentos sobre a linguagem e a língua (portuguesa) e efeitos na perspectiva do graduando. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. 1827.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10 de 01 de outubro de 1835**. Decreto de Criação da Escola Normal. 1835.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. 1879.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 3.810, de 19 de março de 1932**. Regula formação technica de professores primarios, secundarios e especializados para o Districto federal: com a previa exigencia do curso secundario, e transforma em Instituto de educação a antiga escola normal. 1932.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº. 8.777, de 22 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre o registro definitivo de professores de ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde. 1946.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei ordinária. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei Darcy Ribeiro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 01 de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. CNE/CP - Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 01 de 17 de junho de 2010.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

BRZEZINSKI, I. **Formação de professores: um desafio.** (Org.). Goiânia: UCG, 1996.

\_\_\_\_\_. **Embates na definição da política de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** respeito à cidadania ou disputa pelo poder? Educação & Sociedade. Campinas, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: ALB, 1997.

CELANI, M. A. A. Afinal, O que é Linguística Aplicada?. In: Mara S Z. De Paschoal e M. A. A. Celani. (Org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística transdisciplinar.** São Paulo: Educ., p. 17-23, 1992.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas/RS, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CHEVALLARD, Y. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. **Educacion Superior y Sociedad**, vol. 9, nº 1, p. 11-20, 1998.

DAMIANOVIC, M. C. C. L. O linguísta aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino** (UCPel), vol. 8, n. 2, p. 181-196, jul./dez., 2005.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. **Competências na formação de professores no Brasil**: o que (não) há de novo. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.**: Especial. vol. 17., p. 1-9, 2001.

\_\_\_\_\_. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIN, F. BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução aos estudos linguísticos**, vol. 3: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FURLANETTO, M. M. Inovações e conflitos na Proposta Curricular de SC: perspectivas na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n.2, p. 287-310, jul./dez. 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GADOTTI, M. A **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista FAEEBA**, Salvador, vol. 12, n. 20, p. 473-478, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

G. E. G. e. (Org.). **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** - leitura & produção. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**: texto e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1991].

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. A linguagem e a constituição da subjetividade. In: GERALDI, J. W. **A Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010a. p. 29-32.

\_\_\_\_\_. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010b. p. 81-102.

\_\_\_\_\_. Fazeres científicos e fazeres pedagógicos. In: GERALDI, J. W. **A Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010c. p. 47-56.

\_\_\_\_\_. A linguagem e a questão escolar. In: GERALDI, J. W. **A Aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010d. p. 33-37.

GIROUX, H. MC LAREN, P. Formação do professor como uma construaesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. Ed. - São Paulo: Cortez, 1994.

GUEDES-PINTO, A. L. O ensino na educação superior: dimensões da linguagem escrita na formação de professores. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 20, n. 21, p. 63-80, set./dez. 2011.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008[1998].

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Blumenau, 2009a.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Blumenau, 2009b.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Acordo de Metas e Compromissos**. Blumenau, 2010.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso: Pedagogia**. Camboriú, 2011.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Resolução nº. 57 de 26 de novembro de 2012**. Dispõe sobre a reformulação das Organizações Didáticas dos Cursos Superiores. Blumenau: Consuper, 2012.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

KULESZA, W. A. A institucionalização da escola normal no Brasil (1870-1910). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v.79, n.193, p.63-71, set./dez. 1998.

KROHLING, A. A Busca da Transdisciplinaridade nas Ciências Humanas. **Revista de direitos e garantias fundamentais (FDV)**, v. 02, p. 193-212, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MATÊNCIO, M. L. M. Formação do professor e representações sociais de língua(gem): por uma lingüística implicada. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 1, p. 439-449, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros na formação do professor: construção de saberes e de representações em atividades interacionais. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, 3, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, p. 17-28, 2009.

MENDONÇA, S. **A Geografia e a formação de seus professores: o processo formativo dos Professores para a Educação Básica**. 300 f.



- (Tese) Doutorado - Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MESZAROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Contextos Institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio** (Porto), São Paulo, vol. 5, p. 3-14, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- \_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a, p. 85-107.
- \_\_\_\_\_. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MONLEVADE, J. A. C. Normal de nível médio: Atual e prioritário, até quando? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 2, n. 2-3, p. 133-148, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 01-02-2014.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e formação de professores. Editora da UFPR: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001.
- MOURA, J. G.; LOPES-ROSSI, M. A. O Curso de Pedagogia em Goiás e a formação do professor alfabetizador. **Horizontes** (EDUSF), vol. 30, p. 47-55, 2012.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os **professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. B. F. Os discursos da Escola e a Construção de Processos Identitários de Professoras da Língua Materna. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, vol. 38, p. 19-28, 2001.

\_\_\_\_\_. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Editora da Unisul, vol. 6, n.1, p. 101-118, 2006.

PACHECO, E. SILVA, C. J. R. **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. In: SILVA, C. J. R. (Org.) – Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=3753&option=com\\_docman&task=doc\\_download](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=3753&option=com_docman&task=doc_download)>> Acesso em: 19-01-2013.

PEREIRA, J. E. D.; ALLAIN, L. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere essa proposta de formação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, vol. 9, n.2, p. 269-282, 2006.

PINTO, A. G. T. **Valnir Chagas**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1992.

RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. 313f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. B. Desafios da Formação de Professores de Língua Portuguesa: A relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, vol. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros de discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas.

**Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, vol. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum Language and Culture**. vol. 3. n. 2, p. 169-175, 2008.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectivas sócio-histórica: Privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 1a. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

\_\_\_\_\_. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, I. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. (Org.) Trad.: Alexandre Salvaterra; Revisão Técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. (Orgs.) BALLY, Charles; SECHEHAYE, A. com a colaboração de Albert Riedlinger; Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Ed. - São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs). Navegando pela história da educação brasileira. São Paulo: **HISTEDBR** [online], 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: 25 de outubro de 2013.

\_\_\_\_\_. **O curso de Pedagogia e a formação de educadores**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 641-660, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**: vol.14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 30-09-2011.

SCHAFFRATH, M. D. A. S. **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.** In 23ª Reunião Anual da Anped, 2000.

SCHEIBE, L. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado: Contexto Histórico. **Perspectiva:** CED. Florianópolis, 1(1), p. 31-45. Ago./dez., 1983.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XX, nº 68, 1999.

SILVA, M. R. L. Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. In: V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação - CONNEPI, 2010, Maceió-AL. **Anais do V CONNEPI**, 2010.

SILVA, N. R. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico.** 381p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011[1999].

SILVA FILHO, V. **A Série Didática Fontes:** autoria e ato ético. 423f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, A. P. K. **O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau.** 268 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVEIRA, M. L. C. **Formação de Educadores nos Institutos Federais de Educação:** Qual concepção? Perspectivas presentes no curso de licenciatura em química no IF-SC. Projeto de Qualificação de

Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

SIGNORINI, I. Do residual, ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 99-110.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando a formação de professores de 1º e 2º graus. **Rev. Linhas d' Água**, n. 13, p. 33-44, jun., 1998.

\_\_\_\_\_. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13. jan. 2000.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 241f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VANIN, M. **A prática da pesquisa no ensino agrotécnico de Santa Catarina**. 134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976 [1926].

VOLOSHINOV, V. N. (BAJTÍN, M. M.) La Construcion de La Enunciacion. In. SILVESTRI, A.; BLANCK, G. (Orgs.) **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 43-77.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Brookman, 2005.

## **APÊNDICE**

### **APÊNDICE I - PLANO DE ENSINO: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Disciplina: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H: 60**

#### **Ementa**

Leitura, análise e interpretação de textos. Pressupostos básicos: concepções básicas de linguagem, comunicação, texto, leitura e escrita. Gêneros textuais: estrutura e funcionamento. Produção de textos acadêmicos.

#### **Objetivos**

**GERAL** - Desenvolver a competência interativo-discursiva dos futuros profissionais da educação, por meio da apropriação dos gêneros discursivos que circulam em ambientes discursivos variados, com ênfase à produção de gêneros acadêmicos.

**ESPECÍFICOS** - Refletir sobre o texto, considerando: autor, destinatário, situação de produção, situação de recepção, projeções de dificuldades do leitor ou escritor, intenções e fatores motivadores do texto, enfim, suas condições de produção.

#### **Conteúdo Programático**

Conceito de texto: enunciado

Tipologias textuais x gêneros discursivos

Intertextualidade e interdiscursividade

Gêneros acadêmicos: artigo científico, resenha jornalística e resenha acadêmica

#### **Metodologia/Recursos didáticos**

Aulas expositivas

Seminários

Estudo dirigido

## **Sistema de Avaliação: Instrumentos e Valores**

Produção de textos: resenha / ensaio

Exercícios de leitura e análise de conteúdo – artigo científico

Apresentação de trabalhos

## **Sistema de recuperação paralela**

Reescritura dos textos produzidos

## **Bibliografia básica**

[1] MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) Redação Acadêmica: princípios básicos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

[2] PERROTA, Claudia. Um texto para chamar de seu: preliminares sobre a produção do texto acadêmico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[3] MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane & ABREU TARDELLI, Lilian Santos (ORGS.). Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.

## **Bibliografia Complementar**

[1] BAZERMAN, Charles. Escrevendo bem, científica e retoricamente: conseqüências práticas para escritores da ciência e seus professores. In \_\_\_\_\_. HOFFNAGEL, Judith Chambliss & DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gênero, agência e escrita. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-77.

[2] COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e textualidade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

[3] FAVERO, Leonor Borges. Coesão e coerência textual. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.



## APÊNDICE II - PLANO DE ENSINO: LITERATURA E EDUCAÇÃO

**Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Disciplina: LITERATURA E EDUCAÇÃO**

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H: 60**

### **Ementa**

Literatura e tradição oral: a arte de contar histórias; Literatura infantil e juvenil: a formação do leitor; contextos de produção, recepção e consumo; Literatura e ensino: alternativas metodológicas. Literatura e as múltiplas linguagens: teatro, música, história em quadrinhos, televisão, cinema.

### **Objetivos**

Levar o acadêmico a compreensão do conceito e das funções básicas da literatura infantil no processo de aprendizagem dos Educandos do Ensino Fundamental I, bem como a importância da mediação do professor para a formação do leitor.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- 1- Caracterizar e fundamentar a Literatura Infantil num processo histórico-social;
- 2- Analisar, sob aspectos culturais, sociais, psicológicos e linguísticos as obras infanto-juvenis;
- 3- Reconhecer as histórias infanto-juvenis que motivam o educando a aquisição de conhecimento (culturais, sociais, psicológicos e linguísticos) em diferentes fases da aprendizagem;
- 4- Propiciar condições para que o acadêmico possa desenvolver técnicas e materiais pedagógicos relativos à Literatura Infantil.

### **Conteúdo Programático**

Conceitos teóricos sobre o ensino de Literatura  
Literatura Infantil e Juvenil – conceito e história  
A formação do leitor e o ensino de Literatura  
A psicanálise e os contos de fadas  
Funções da Literatura

Objetivos do ensino de Literatura na educação infantil e nas anos iniciais

Literatura e ensino: alternativas metodológicas

Metodologias de ensino de Literatura Infantil

Dinâmicas de literatura infantil

O Verismo e a fantasia das crianças

A psicanálise dos contos de fada

Principais autores e obras infanto-juvenis

Monteiro Lobato e aventuras do imaginário

Literatura infantil e outros meios de comunicação: tv, cinema

### **Metodologia/Recursos Didáticos**

Seminários

Vídeos

Aulas-expositivas

Debates

### **Sistema de Avaliação: Instrumentos e Valores**

Apresentação de oficinas de contação de histórias

Seminários

### **Sistema de recuperação paralela**

Não se aplica

### **Bibliografia Básica**

BETELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978.

CUNHA, Maria Antonieta A. Literatura Infantil – teoria e prática. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Ática, 2003. \_\_\_\_\_. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história – análise. São Paulo: Quirón, 1981.

### **Bibliografia Complementar:**

COSTA, Maria M. Metodologia de ensino de Literatura. Curitiba: IBPEX, 2007.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo. Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro. Objetiva, 2005.



## APÊNDICE III - PLANO DE ENSINO: LINGUÍSTICA

**Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Disciplina: LINGUÍSTICA**

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H: 60**

### **Ementa**

Linguagem, sociedade e ensino. Áreas da linguística. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Teorias de desenvolvimento da linguagem. Sociolinguística e a psicolinguística.

### **Objetivos**

- Formar profissionais capazes de lidar de forma crítica e criativa, com a linguagem verbal, nos contextos oral e escrito, conscientizando-os de sua responsabilidade e importância no processo de participação no desenvolvimento da linguagem dos educandos.
- Fornecer aos acadêmicos um panorama sobre a linguística, relacionando a disciplina com outras ciências que usam a linguagem falada e escrita;
- Refletir sobre os usos reais da linguagem pelos educandos em diferentes contextos e situações;
- Analisar as relações língua e sociedade e suas implicações na educação;
- Desenvolver um raciocínio crítico a respeito de certo e errado em linguagem, reconhecendo as diferentes concepções de gramática e sua relação com a aquisição da fala e o desenvolvimento da escrita;
- Desenvolver uma atitude investigativa, favorecendo o processo de construção do conhecimento na área;
- Refletir sobre o processo de aquisição da linguagem falada, do desenvolvimento da escrita e o papel que o adulto tem neste processo.

### **Conteúdo programático**

Unidade 1: Objeto da linguística e a aquisição da linguagem

- Conceito e objeto da linguística;
- A linguística e suas relações com os estudos da linguagem;
- Pressupostos biopsicológicos da aquisição da linguagem.

Unidade 2: Linguagem oral e escrita

- A fonética da língua portuguesa;
- O léxico da língua portuguesa;
- Linguagem, leitura e escrita.

Unidade 3: Linguagem, gramática e ensino

- Variedade linguística;
- Gramática e ensino;
- A sintaxe e a semântica.

### **Metodologia/Recursos Didáticos**

AEX - Aula Expositiva Dialogada;

OM - Outra modalidade (filmes, documentários, provas escritas);

EI - Estudo Individualizado;

TG - Trabalho em Grupo;

JS - Júri Simulado;

TC - Trabalho de Campo

### **Sistema de avaliação: Instrumentos e Valores**

Adequação e emprego de conceitos básicos, clareza e a coerência entre a teoria e a prática, capacidade de organização formal/lógica e material dos conceitos.

Domínio da comunicação escrita e oral, habilidade de escrever e de narrar argumentativamente, capacidade de sistematização e síntese.

Seminários, textos escritos, trabalhos (apresentação) entrevistas.

Final de cada unidade e no final do seminário letivo.

### **Sistema de recuperação paralela**

No decorrer do processo para os estudantes com desempenho abaixo de 7.

Reescrita de textos e ou trabalhos.

Retomada de conteúdo e conceitos.

### **Bibliografia Básica**

BAGNO, M. A língua de Eulália (novela sociolinguística). São Paulo: Contexto, 1999.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização & Linguística. São Paulo: Scipione, 1996.

SOARES, M. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1993.

- TARALLO, F. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e linguística. São Paulo (SP). Contexto, 2004.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática funcional. São Paulo (SP): M. Fontes. 2001.

### **Bibliografia Complementar**

- CHALUB, Samira. Funções da linguagem. São Paulo (SP): Ática, 1987.
- ALMEIDA, Nilson Teixeira de. Fonologia, acentuação e crase: teoria e prática. 6 ed. São Paulo, Atual, 1989.
- BASTOS, Lucia Kopschitz. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo (SP). M. Fontes. 1994.
- BAGNO, M. Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. São Paulo, Loyola, 1999.
- RIBEIRO, Veridiane Pinto. Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba. Editora Appris e Primas, 2013.
- FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice Muller de. Teorias de Aquisição da linguagem. Santa Catarina. Editora da UFSC, 2008.
- WEEDWOOD, Barbara. História Concisa da Linguística. São Paulo, Parábola Editora, 2002.
- CACGLIARI, Luiz Carlos. Análise Fonológica: introdução à teoria e prática com especial destaque para o modelo fonêmico.
- POSSENTI, Sirio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP. Mercado das Letras, 1996.
- GUEDES, Paulo Coimbra. A formação do professor de português: que língua vamos ensinar? São Paulo, Parábola Editora, 2006.
- ORLANDI, E. P. O que é linguística. São Paulo: Brasiliense, 1987.





## APÊNDICE IV - PLANO DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**Curso:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Disciplina:** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H:** 60

### **Ementa**

Alfabetização e letramento: contextualização histórica e conceitos. História da escrita alfabética. Características do sistema alfabético. Concepções teórico-metodológicas da alfabetização. A função social da escrita. Aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguagem escrita como signo mediador. Vivências pedagógicas e curriculares.

### **Objetivos**

Geral: Analisar e refletir sobre as diferentes dimensões da alfabetização, seus pressupostos teóricos epistemológicos e consequências metodológicas nas concepções de alfabetização e do letramento.

Específicos: - Conhecer a história da alfabetização e a evolução da escrita.

- Perceber as diferentes dimensões da alfabetização e a apropriação da linguagem escrita.

- Identificar pressupostos teórico-epistemológicos e consequências metodológicas nas concepções de alfabetização ao longo da história da alfabetização.

- Reconhecer a alfabetização como processo de ensino aprendizagem, como domínio de um código oral e escrito, ou seja, de uma tecnologia.

- Estabelecer relações entre escrita, alfabetização e letramento.

- Identificar os métodos e processos de alfabetização.

- Perceber que o processo de alfabetização e letramento são processos indissociáveis e indispensáveis para a construção do conhecimento da lecto-escrita e seu uso social.

### **Conteúdo Programático**

UNIDADE I

A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A escrita e sua história. A leitura e a escrita na antiguidade.

Importância da alfabetização e letramento para a formação do cidadão.

Psicogênese da leitura e da escrita: desenvolvimento da leitura e da escrita.

## UNIDADE II

DIFERENTES DIMENSÕES DA ALFABETIZAÇÃO, SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICO EPISTEMOLÓGICOS E CONSEQUÊNCIAS METODOLÓGICAS

Métodos de alfabetização. O que é importante na escolha?

Abordagem histórica das cartilhas - O livro didático de alfabetização.

Discussões metodológicas sobre a alfabetização e o letramento.

## UNIDADE III

O PERFIL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação de professores: uma política de leitura escrita como política cultural, pública e democrática.

O professor alfabetizador tem uma identidade própria.

Organizando as práticas pedagógicas em sala de aula: gêneros, estilos e produção de textos.

Contribuição linguística da leitura na formação linguística do aluno-sujeito leitor.

Práticas de avaliação: concepção atual

Instrumentos e procedimentos avaliativos (critérios observáveis, registros, autoavaliação, produções escritas, orais).

### **Metodologia/Recursos Didáticos**

AEX - Aula Expositiva Dialogada;

História de vida (memória);

ED - Estudo Dirigido

Conversas pedagógicas com profissionais da educação (relatos de experiência sobre avaliação);

SE - Seminário;

ABP - Aprendizagem baseada em problema;

Outras (vivências).

### **Sistema de Avaliação: Instrumentos e Valores**

Conteúdos

Domínio conceitual dos tópicos centrais.

Capacidade de estabelecer relação e comparação entre as contribuições teóricas e os processos vividos.

### Atitudes

Assiduidade, cooperação e responsabilidade.

Disponibilidade para aprendizagem, assim como para reestruturação de conhecimentos prévios sobre as temáticas abordadas.

Acolhimento das diferentes abordagens como possíveis ser abster-se de manifestar a concepção que assume.

Compromisso com o coletivo da turma.

Autonomia e independência nos trabalhos individuais.

### Habilidades

Comunicação (oral e escrita), elaboração de memorial.

Análise crítica sobre as temáticas abordadas com base nas leituras, pesquisas e estudos.

Escrita objetiva e coerente com base em análises em grupo ou individuais.

### Formas de Avaliação

Avaliação Individual (registros textuais e participação em aula).

Grupo (interação e trocas de informações, conhecimentos e saberes).

## **Sistema de Recuperação Paralela**

### **Bibliografia Básica**

GARCIA, Regina Leite (ORG.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

SARAIVA, Irene Skorupski. Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar. Passo Fundo: UPF, 2004.

SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisa em educação de jovens e adultos. Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

### **Bibliografia Complementar**

GARCIA, Regina Leite (ORG.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

SARAIVA, Irene Skorupski. Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e ensinar. Passo Fundo: UPF, 2004.

SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisa em educação de jovens e adultos. Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento: Um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## APÊNDICE V - PLANO DE ENSINO: FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Curso:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Disciplina:** FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H:** 60

### **Ementa**

Língua materna. Processo de leitura e produção textual. Gêneros discursivos. Gramática. Vivências pedagógicas e curriculares.

### **Objetivos**

Objetivo Geral:

Desenvolver a competência reflexiva e prático-didática dos futuros profissionais da educação em relação à diversidade de possibilidades metodológicas e didáticas do ensino de Língua Portuguesa para produção, leitura e interpretação de textos, de forma que desenvolvam competências e habilidades para planejar, executar, acompanhar e avaliar a sua prática pedagógica.

Objetivos Específicos:

Propiciar condições para que o aluno possa desenvolver técnicas e materiais pedagógicos relativos à leitura e ao desenvolvimento da linguagem escrita e da interpretação de textos;

Definir estratégias de leitura e de compreensão de diversos gêneros textuais, orais e/ou escritos, ampliando as técnicas de leitura e de produção de textos coletivos e individuais;

Analisar e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais e a constituição dos livros didáticos;

Desenvolver competências docentes para o ensino e análise linguística (léxico-gramatical).

### **Conteúdo Programático**

Concepções da linguagem

Alfabetização e linguística

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)

Oralidade e a escrita  
Leitura e escrita  
Gramática  
Gêneros discursivos  
Práticas pedagógicas

### **Metodologias/Recursos Didáticos**

Aulas expositivas dialogadas  
Leituras de textos  
Debates  
Seminários  
Estudos dirigidos

### **Sistema de Avaliação: Instrumentos e Valores**

AV1: Seminário sobre os PCNs (atividade em grupo). Peso 10,0.  
AV2: Prova discursiva (atividade individual). Peso 10,0.  
AV3: Produção textual - Análise dos livros didáticos (atividade em grupo). Peso 10,0.  
AV4: Prática docente + Plano de Ensino (atividade em dupla).

### **Sistema de Recuperação Paralela**

#### **Bibliografia Básica**

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.  
MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: Reflexões sobre o processo de letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.  
ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico**. Para uma História das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.  
SILVA, Ezequiel Theodoro (coord.). **A Leitura nos oceanos da internet**. São Paulo, Cortez, 2003.  
SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14. ed. São Paulo: Ática, 1996.

#### **Bibliografia Complementar**

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. Escola e a leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.





## APÊNDICE VI - PLANO DE ENSINO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**Curso:** LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Disciplina:** ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

**Professora:**

**Série/Turma:**

**C/H:** 60

### **Ementa**

Escrita e textualidade. Função social da escrita. Alfabetização como processo de diferentes linguagens (matemáticas, ciências, artes e movimento). Concepções teórico-metodológicas da alfabetização de Jovens e Adultos. Processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

### **Objetivos**

- Descrever o processo de alfabetização como parte do universo da linguagem humana, portanto situado em um contexto histórico-cultural e linguístico específico;
- Compreender o processo de alfabetização e letramento a partir da análise;
- Resgatar as diferentes propostas metodológicas, tratando-as como diferentes saberes já produzidos e que podem servir de base para a construção de novas alternativas para o processo de alfabetização na escola;
- Reconhecer a importância do pensamento de Paulo Freire e Emília Ferreiro para alfabetização de Jovens e Adultos e compreender suas ideias;
- Refletir sobre os procedimentos didáticos na formação de leitores e escritores competentes.

### **Conteúdo Programático**

Unidade I - Processos de alfabetização

- Processo de alfabetização do próprio acadêmico;
- O princípio alfabético;
- Leitura de mundo;

Unidade 2 – Concepções de aprendizagem e propostas metodológicas em alfabetização

- A aprendizagem e os processos de aquisição da leitura e da escrita;
  - A alfabetização a partir da problematização;
  - Alternativas para a prática pedagógica em alfabetização;
- Unidade 3 - A alfabetização e a inclusão
- Alfabetização de jovens e adultos - um fator de inclusão
  - Alfabetização de crianças surdas
  - Ampliação do ensino fundamental de nove anos com a inclusão da criança de seis anos.

### **Metodologia/Recursos Didáticos**

AEX - Aula Expositiva Dialogada;  
OM - Outra modalidade (filmes, documentários, provas escritas);  
EI - Estudo Individualizado;  
TG - Trabalho em Grupo;  
JS - Júri Simulado;  
TC - Trabalho de Campo

### **Sistema de avaliação: Instrumentos e Valores**

Adequação e emprego de conceitos básicos, clareza e a coerência entre a teoria e a prática, capacidade de organização formal/lógica e material dos conceitos.

Domínio da comunicação escrita e oral, habilidade de escrever e de narrar argumentativamente, capacidade de sistematização e síntese.

Seminários, textos escritos, trabalhos (apresentação) entrevistas.

Final de cada unidade e no final do seminário letivo.

### **Sistema de recuperação paralela**

No decorrer do processo para os estudantes com desempenho abaixo de 7.

Reescrita de textos e ou trabalhos.

Retomada de conteúdo e conceitos.

### **Bibliografia Básica**

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva(ORG.). Alfabetização e letramento : contribuições para as práticas pedagógicas. 3. ed. Campinas: Komedi, 2005.

BRASIL DVD ESCOLA: Língua Portuguesa. Brasília. DF: MEC Secretaria de Educação a distância. [2007]. 1 DVD. (190 min.): son., color.

BRASIL DVD ESCOLA: Língua Portuguesa: letra viva. Brasília. DF: MEC Secretaria de Educação a distância. [2007]. 2 DVD. (290 min.): son., color.

BRASIL DVD ESCOLA: Salto para o futuro: alfabetização, leitura e escrita. Brasília. DF: MEC Secretaria de Educação a distância. [2006]. 2 DVD. (300 min.): son., color.

BRASIL DVD ESCOLA: Salto para o futuro: ler e escrever, compromisso da escola. Brasília. DF: MEC Secretaria de Educação a distância. [2006]. 2 DVD. (300 min.): son., color.

### **Bibliografia Complementar**

BRASIL, DVD Escola: Salto para o futuro: especial, alfabetização, educação de jovens.

ANDALO, Adriane. Didática de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, alfabetização, letramento, produção de texto: em busca da palavra-mundo. São Paulo, FTD, 2000.

RIBEIRO, Veridiane Pinto. Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas. Curitiba. Editora Appris e Primas, 2013.

FERREIRA, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Práticas de alfabetização e letramento. São Paulo, Cortez, 2008.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação de surdos – ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. Campinas-SP. Mercado das Letras, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

GARCIA, Regina Leite (ORG.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

SARAIVA, Irene Skorupski. Educação de jovens e adultos: dialogando sobre aprender e

ensinar. Passo Fundo: UPF, 2004.

SOARES, Leôncio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisa em educação de jovens e adultos. Autêntica, 2003.