



**FACULDADE CALAFIORI**

**SUZANA DE BRITO ZAGUE**

**A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS  
CURSOS DE PEDAGOGIA**

**SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017**

SUZANA DE BRITO ZAGUE

# A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Marília de Souza Neves

**Linha de Pesquisa:** Alfabetização, Literatura e Linguagem

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017

# **A PRÁTICA DE PRODUÇÃO TEXTUAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA**

**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO:** ( ) \_\_\_\_\_

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup>. : Marília de Souza Neves

---

Avaliador da Banca: Professor Me. César Clemente

---

Avaliador da Banca: Professor Me. Cláudio Manoel Person

SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO – MG  
2017

Dedico este trabalho aos meus pais, Arnaldo e Silvana, meus sinceros incentivadores deste ciclo, e a todos os profissionais da educação que adentraram a essa área de excelência, em especial, aos professores e futuros ingressantes aos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo amor e fidelidade, por ser meu guia, amparando-me nos momentos de desespero e desânimo; à minha mãe, Silvana D. Brito Zague; ao meu pai, Arnaldo Zague; à minha irmã, Marília de Brito Zague; à minha tia, Aleane Zague; à minha avó, Zoraide Martins Zague; à minha prima, Franciele de Cássia Vieira Silva, e a todos os meus familiares. Agradeço por minha formação, pelo amor incondicional, pelo apoio e por acreditarem mais em mim do que eu mesma.

Agradeço à minha orientadora, Professora Mestre Marília de Souza Neves, pela confiança, paciência e disponibilidade, abrindo-me as portas de sua casa com o maior carinho, incentivando-me, elogiando-me constantemente e por me ensinar a importância da seriedade e responsabilidade na pesquisa.

Enfim, aos amigos que me apoiaram de alguma maneira.

“É melhor conseguir sabedoria do que ouro; é melhor ter conhecimento do que prata. As pessoas honestas se desviam do caminho do mal; quem tem cuidado com a sua maneira de agir salva a sua vida. O orgulho leva a pessoa à destruição, e a vaidade faz cair na desgraça. É melhor ter um espírito humilde e estar junto com os pobres do que participar das riquezas dos orgulhosos. Quem presta atenção no que lhe ensinam terá sucesso; quem confia no Senhor será feliz. Quem tem coração sábio é conhecido como uma pessoa compreensiva; quanto mais agradáveis são as suas palavras, mais você consegue convencer os outros. A sabedoria é uma fonte de vida para os sábios, mas os tolos só aprendem tolices. O homem sábio pensa antes de falar; por isso o que ele diz convence mais.”

Bíblia Sagrada: NTLH. Provérbios 16:16-23.

ZAGUE, Suzana de Brito. A prática de produção textual nos cursos de Pedagogia. 2017. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso - MG.

## **RESUMO**

O presente trabalho discorre sobre a produção textual nos cursos de Pedagogia, ressaltando a importância da escrita no processo das práticas educativas dos profissionais da educação. Tem como finalidade apresentar a eficácia da escrita dos professores durante e após a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia. Especificamente, salienta a construção de textos e seus sentidos, a importância da prática de escrita do currículo na formação dos docentes, evidenciando os aspectos históricos da pedagogia no Brasil e as estratégias utilizadas por eles para a produção textual. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A história da educação brasileira tem como um dos aspectos a abordagem da formação dos professores no ensino superior, que reflete na questão da proficiência escrita. Para tal formação, as disciplinas que constam no currículo, geralmente, não favorecem a competência escritora. Ainda nos dias atuais, os estudantes não têm domínio da escrita, uma vez que a sociedade evidencia dificuldade em se expressar. Por conseguinte, apresenta revés para interpretar e escrever. Nesta pesquisa, o texto é considerado um processo de interação sobre quem escreve (autor), quem lê (leitor) e o público-alvo a quem se destina (para quem escreve). A escrita exige que o autor desenvolva estratégias, como organização e desenvolvimento de ideias, seleção dos conteúdos e a revisão do texto, enfatizando sua composição e suas características, a fim de que haja sentido. Para tal, são necessárias a coesão, coerência, intertextualidade e a polifonia. Para a organização textual, considera-se essencial a influência dos aspectos socioculturais do autor em sua produção.

**Palavras-chave:** Educação brasileira. Ensino superior. Prática de produção textual.

ZAGUE, Suzana de Brito. The practice of text production in Pedagogy courses. 2017. 52 f. Completion of course work. Degree in Pedagogy. Calafiori College. São Sebastião do Paraíso - MG.

### **ABSTRACT**

The present work deals with the textual production in Pedagogy courses, emphasizing the importance of writing in the process of educational practices of Education professionals. Its purpose is to present the effectiveness of teachers' writing during and after the conclusion of the Bachelor Degree Course in Pedagogy. Specifically, it emphasizes the construction of texts and their meanings, the need to practice writing in the curriculum and in the training of teachers, highlighting the historical aspects of Pedagogy in Brazil, as well as the strategies used by them for textual production. The methodology adopted is qualitative bibliographical research. The research is supported by authors such as Koch and Elias, Marcuschi, Libâneo and Saviani, among others. The history of Brazilian education is associated with the training of teachers in higher education, which reflects on the issue of written proficiency. For such training, the disciplines that are in the curriculum, generally, do not favor written competency. We have observed through review of the material submitted that many students do not have mastery of writing, since society displays difficulty in expression and interpretation. In this research, the text is considered a process of interaction about who writes (the Author), who reads (the Reader) and the target audience to whom it is intended (for whom it is written). Writing requires that the author develop strategies, such as the organization and development of ideas, selection of content and revision of the text, emphasizing its composition and its characteristics, in order to make sense. For this, cohesion, coherence, intertextuality and polyphony are necessary. For the textual organization, it is considered essential the influence of the socio-cultural aspects of the author in his production.

**Keywords:** Brazilian education. Higher education. Pedagogy. Practice of text production.



## LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Conselho Federal de Educação - Parecer nº. 251/62.....	40
---	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CFE – Conselho Federal de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 PROPRIEDADES DEFINIDORAS DO TEXTO.....	15
1.1 A construção textual do sentido.....	16
1.2 A atividade de produção textual.....	18
1.3 Artigos, teses e dissertações.....	19
1.4 Atividades e estratégias de processamento textual.....	24
1.5 Coesão e coerência.....	26
1.6 Intertextualidade e polifonia.....	27
2 CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	29
2.1 Breve histórico.....	29
2.2 Pedagogia contemporânea.....	34
2.3 Formação de professores.....	41
2.4 Produção textual nos cursos de Pedagogia.....	43
CONSIDERAÇÕES.....	46
REFERÊNCIAS.....	50

## INTRODUÇÃO

Chamo-me Suzana de Brito Zague, tenho 21 anos, nacionalidade brasileira e natural de São Sebastião do Paraíso-Minas Gerais.

Minha trajetória educacional teve início no ano de 2002, ao entrar para a pré-escola, com seis anos de idade, na Escola Municipal Wulfida Marcolini, no município de São Sebastião do Paraíso-MG, onde resido. Usávamos o prédio da Escola Estadual Benedito Ferreira Calafiori, pois nossa escola ainda não tinha prédio próprio e, por morar longe, utilizava o ônibus escolar. A professora do pré se chamava Grace Kelly e me encantava com seu carinho.

Em 2003, fui matriculada na Escola Estadual Professora Inês Miranda Almeida, situada no bairro onde moro. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o sistema era diferente, tive medo das mudanças, mas logo me adaptei. Vera Lúcia, professora da antiga primeira série, brava e atenciosa, exerceu a importante tarefa de me alfabetizar. Em 2004, no início da segunda série, estava assustada pelos boatos sobre Dona Bela, a professora. As crianças diziam que ela era brava e que gritava muito. Realmente era brava, mas eu a admirava, comigo sempre foi carinhosa e nunca precisou gritar. Na terceira e quarta séries, em 2005 e 2006, Dona Lourdes foi a professora, brava, carinhosa e sorridente. Nessa escola permaneci até o 6º ano do Ensino Fundamental.

Na sétima série, por insistência, fui matriculada na Escola Estadual Comendadora Ana Cândida de Figueiredo, escolha aceita por meus pais devido à minha irmã mais velha estudar na mesma escola. Até a oitava série (nono ano), estudava no período matutino. Já no primeiro ano do Ensino Médio, transferi a matrícula para o período noturno devido a uma oportunidade de emprego por tempo integral em um escritório de contabilidade. Passei por um processo de adaptação do ensino matutino para o noturno, era grande a diferença de idade entre os alunos da classe e eu, os professores eram flexíveis, e os conteúdos e avaliações eram simplificados. Concluí o Ensino Médio no ano de 2013 na referida escola.

Meus pais são exemplo de pessoas de gana, educaram-me de forma admirável, faziam leitura da Bíblia e de diversos livros, obrigavam-me a tirar um tempo dos meus dias para ler, foram presentes em todo o meu processo de escolarização, frequentavam as reuniões de pais, olhavam meus cadernos, ajudavam-me como podiam nos deveres e trabalhos, sempre me incentivando a estudar, para que tivesse reconhecimento perante a sociedade, melhor condição

financeira, qualidade de vida e para que eu não repetisse o erro que cometeram em não dar continuidade aos estudos, sofrendo as consequências por essa decisão.

Em 2013, com o intuito de ingressar ao Ensino Superior no ano seguinte, prestei o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, não ganhei bolsa de estudo e, devido às condições financeiras, financiei o curso de Licenciatura plena em Pedagogia através do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos. Escolhi esse curso por ter interesse em ministrar aulas, mediar conhecimentos e aprender mais sobre o universo educacional. Pesquisei algumas instituições de ensino superior e devido à comodidade de deslocamento e boa conceituação, prestei o vestibular e me matriculei na Faculdade Calafiori, aqui em São Sebastião do Paraíso, dando início à minha vida acadêmica no ano de 2014.

Adquiri o gosto pela leitura e escrita por meio dos estímulos de meus pais e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Através da admiração e aulas de Leitura e Produção Textual e Literatura Infantojuvenil, ministradas por minha orientadora, Professora Mestra Marília de Souza Neves, e por estar cursando licenciatura em Pedagogia, despertou em mim o desejo de estudar sobre o assunto escolhido neste trabalho, acerca do processo que permeia a prática de produção textual nos cursos de Pedagogia.

Essa questão me instigou, sobremaneira, visto que ainda há lacunas no currículo dos cursos de Pedagogia, quanto à proficiência na escrita, dada a dificuldade de os estudantes dessa licenciatura escreverem com coerência e coesão, mediante a intenção comunicativa solicitada pelos diversos gêneros textuais presentes em nosso cotidiano, fator que justifica este Trabalho de Conclusão de Curso.

Algumas dúvidas precederam a nossa pesquisa: Como os estudantes do curso de Licenciatura de Pedagogia estão escrevendo? Eles têm uma formação adequada para a escrita? As disciplinas que constam no currículo favorecem a proficiência na escrita?

O objetivo geral deste trabalho é discorrer sobre a prática de produção textual nos cursos de Pedagogia, analisando a forma como tal processo se realiza no Ensino Superior.

Especificamente, pretendemos explicar sobre a construção de textos e seus sentidos, destacar a importância da prática de escrita no currículo e na formação dos professores, evidenciando os aspectos históricos da Pedagogia no Brasil e as estratégias necessárias para a produção textual dos docentes.

A metodologia aplicada é a pesquisa por revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, com utilização de livros, artigos, teses e dissertações que tratam do tema eleito para o estudo.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2002, p. 44) explica que:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Deste modo, percebe-se que a pesquisa bibliográfica consiste na primeira etapa do trabalho acadêmico, reunindo as informações e dados de materiais prontos que auxiliam na construção do Trabalho de Conclusão de Curso, por meio do qual são analisadas as ideias dos teóricos pesquisados.

Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa bibliográfica em fases distintas, como: a escolha do tema e a elaboração do plano de trabalho, contendo os assuntos que serão tratados ao longo do trabalho, organizados em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesse âmbito, vale destacar que a metodologia da revisão bibliográfica é de cunho qualitativo, sendo associada ao entendimento de todas as ações estudadas, e não direcionadas pela quantidade. Goldenberg (1997, p. 49) esclarece que:

Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social. Contrapõem-se, assim, à incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e da singularidade dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados.

Em consequência disso, a pesquisa de cunho qualitativo está relacionada ao levantamento de dados, para o fundamento de sua construção, ao contrário da pesquisa quantitativa, que é baseada em coletas de dados estatísticos. Goldenberg (1997) ainda afirma que os dois métodos utilizados: qualitativo ou quantitativo são pertinentes para a resolução dos problemas pautados.

Para dar suporte à discussão, foram pesquisados autores que se dedicaram ao estudo da prática de produção textual nos cursos de Pedagogia. Entre eles, Koch (2004), Koch e Elias (2010; 2012) e Marcuschi (2008).

Foram consultadas obras a partir da indicação das palavras-chave: produção textual, ensino superior e prática.

Este trabalho se organiza em dois capítulos.

Inicialmente, expomos algumas propriedades definidoras do texto, explicando como se processa a construção do texto. Escrevemos sobre a prática de produção textual, comentando

sobre determinadas estratégias de processamento textual. Destacamos a função da coerência e da coesão na escrita, discutindo acerca de questões associadas ao processamento sociocognitivo de textos. Também dissertamos sobre intertextualidade e polifonia. Ademais, apresentamos uma síntese de textos científicos pesquisados, como forma de aprofundamento ao tema de nossos estudos.

Em sequência, fazemos uma análise dos cursos de pedagogia no Brasil, abordando um breve histórico sobre os principais aspectos da educação brasileira, destacando a introdução do Ensino Superior, especificamente os cursos de pedagogia no país, a fim de situar historicamente a discussão. No decorrer das reformas e alterações deparadas no sistema de formação de professores para a educação básica, analisam-se vários impactos.

Finalizando, são apresentadas as discussões e resultados acerca da problemática da pesquisa bibliográfica, dando ênfase à prática de produção textual nos cursos de pedagogia do Brasil.

## 1 PROPRIEDADES DEFINIDORAS DO TEXTO

Com base nos estudos de Koch (2012), inferimos que o texto é considerado um processo e nele há uma unidade de sentido de intencionalidade comunicativa, deve conter palavras organizadas, assunto, conexão entre as frases, a fim de ser compreendido como um todo, possuindo conteúdo que proporcione começo, meio e fim.

Rigorosamente falando, o texto é composto por características de textualização, encarregadas pela organização textual, isto é, coesão, coerência, intertextualidade e polifonia. Essas características garantem que o texto não fique vazio, incompleto, sem sentido, “um amontoado de palavras soltas” (KOCH, 2012).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN):

O texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal construída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (BRASIL, 1997, p. 25).

Ademais, Marcuschi (2008, p. 242) acrescenta que “o texto não é um produto puro nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Para que o texto seja um processo, deve conter alguns aspectos para sua produção, ele é produzido por um autor que têm objetivos e intenções específicas, como alcançar determinado grupo de pessoas, mesmo que ele não descarte os outros, e precisamente o indivíduo que escreve, deve ter em mente os conhecimentos necessários para uma produção coerente e coesa.

Para a produção do texto, o escritor não utiliza frases vazias, desconexas. Em sua produção, os conteúdos expostos são resultados de experiências sociais, culturais, que influirão em cada detalhe. Completando esse pensamento, Koch e Elias (2012, p. 61) asseguram que “qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas”.

Conforme os estudos de Koch (2004), a Linguística Textual é o estudo linguístico do texto, datada da segunda metade da década de 60 do século XX até aproximadamente a década de 70. É um estudo no qual se destaca o texto em si, reputando-se como compreensão e produção de textos orais e escritos. Relata Koch (2004, p. 06):



Visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada constitui, portanto, uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática.

Com o mesmo pensamento, acrescenta Marcuschi (2008): “a língua é tida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos. Nesta perspectiva, costuma-se distinguir níveis de análise formal”.

Por conseguinte, um dos conceitos nos estudos em Linguística Textual é o contexto. O contexto é uma propriedade do texto que tem a função principal na interpretação de textos escritos ou orais. Constitui o olhar o texto por completo, no que foi esclarecido explícita ou implicitamente. O contexto faz parte também do período ou ambiente social em que o texto é escrito. É por meio do contexto que se chega à compreensão, pois o texto precisa de um contexto para fazer sentido. “O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 64).

De acordo com as autoras supramencionadas, é necessário considerar que o contexto vai além dos conhecimentos dos interlocutores, posto que, para uma construção de um texto com sentido, a fim de interpretá-lo, é necessária a utilização de estratégias, as quais o autor/produtor emprega para o alcance dos resultados desejados.

### 1.1 A construção textual do sentido

Respalgadas por Koch (2004), percebemos que a Linguística Textual é o atual sentido para o estudo da língua, sendo o principal conteúdo existente no texto. Há alguns anos, a linguística trabalhava com a utilização de palavras e frases isoladas, havia textos prontos para as finalidades exatas. Um exemplo disso é que, ao estudar os textos narrativos, utilizavam-se textos prontos para introduzir conteúdos, mas o enfoque no estudo da língua não está na aplicação dessas condições. Atualmente, o estudo linguístico atribui-se a palavras e frases contidas em textos diversos, como poemas, textos publicados em revistas e jornais, posteriormente partindo para a análise gramatical.

Koch (2004) apresenta um histórico da Linguística Textual extenso, por meio do qual se percebem as diversas concepções para texto. Visto assim, pode ser difícil estabelecer uma definição que siga todas as características da área. A definição de texto mais aprovada é a concepção de base sociocognitiva:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos — no momento da interação verbal (KOCH, 2004, p. 32- 33).

A estrutura do texto se dá também por sua organização e seus elementos linguísticos. Um texto começa como atividade comunicativa, quando os interactantes da atividade, ou seja, os que estão interagidos nas atividades, constroem um sentido, pelo funcionamento global de fatores de ordem situacional, sociocultural, cognitiva e interacional. Texto é quando se constrói sentidos no processo interativo (KOCH, 2004) e (KOCH, 2012).

As declarações de Koch (2012) são precisas a respeito da existência de alguns princípios indispensáveis para a construção de sentidos do texto, como o propósito de quem escreve o texto, quem receberá a mensagem contida nela, as características da linguagem empregada, a escolha de palavras e o destino dos textos, onde eles circularão e o momento histórico de sua construção.

Apoiando nos estudos de Koch (2012), entende-se que, para a compreensão do sentido de um texto, faz-se necessária a utilização dos sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais. “O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”, afirma Koch (2012, p. 30). Para a compreensão do sentido, é preciso que se tenha senso crítico, conhecimento de mundo e domínio do vocábulo.

A partir disso, entende-se texto como:

[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançarem um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza (KOCH, 2012, p. 26).

Segundo Koch (2012), as pessoas interagem entre si e com o mundo em que vivem. A partir disso, constroem sentido nos textos, mecanismo entendido como uma estratégia de construção de sentido, um facilitador na compreensão de textos. A interação social entre texto, escritor e leitor é baseada na trajetória vivenciada pelos indivíduos, como as conquistas de espaços, as realizações e as dificuldades encontradas no decorrer da vida. Cada ser humano

é considerado construtor e autor social, e as etapas que percorrem influenciam na construção dos textos, dando sentido a cada um deles.

O conhecimento comunicacional, para Koch e Elias (2012), diz respeito à quantidade de informações necessárias numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção de texto, além da seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação.

## 1.2 A atividade de produção textual

Embasada nos estudos de Koch (2012), entendemos que escrever não é um dom herdado, mas um bem que se adquire com a prática, com o esforço e com a aprendizagem. Não é um ato fácil, pois a sociedade encontra dificuldade de expressar-se por meio da linguagem verbal. Para uma boa escrita, é necessário aperfeiçoar a técnica pessoal, por meio da qual o escritor expõe os talentos, sentimentos e ideias, imbricados com as aprendizagens adquiridas no decorrer dos anos vividos.

Isso posto, iremos adotar a posição de Koch (2012, p. 26) para a definição de produção de texto:

[...] a. a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; b. trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isso é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; c. é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Escrever é uma atividade de formação de cidadãos capazes e responsáveis por suas ações. Quem escreve expõe seus pensamentos, sentimentos, experiências e intenções. Ademais, a escrita exige do produtor, segundo Koch e Elias (2010), o emprego de estratégias, como: ativação dos conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Para escrever, é necessário compreender a importância de saber sobre qual assunto será escrito, quais os aspectos que serão abordados, quais os gêneros textuais serão utilizados

para dar forma ao texto e quais as estratégias serão aplicadas para alcançar os objetivos almejados.

### 1.3 Artigos, teses e dissertações

Ao prosseguir nossa investigação, buscamos por teses, dissertações e artigos em diferentes universidades que pesquisaram o tema “A prática de produção textual nos cursos de Pedagogia”, complementando esta pesquisa sobre uma formação acadêmica adequada para a escrita dos professores, se os cursos de Pedagogia oferecem um suporte a respeito das práticas textuais e se, após a conclusão de sua formação acadêmica, eles apresentam dificuldades quanto à construção de textos escritos.

Aline Ester de Carvalho Assef desenvolveu sua dissertação de Mestrado, mediante as contribuições de sua orientadora, Professora Doutora Soraya Maria Romano Pacífico, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto — Universidade de São Paulo — Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2014, com o título “A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso”.

Segundo a pesquisadora, diversos professores apresentam resistência quanto à construção de discursos escritos. Por isso, a fala torna-se o único meio de inserir a língua e suas práticas dentro e fora das instituições escolares. Diante dessa afirmação, emerge a hipótese de que os professores não se identificam com esse tipo de linguagem, talvez por terem dificuldades em dominar as regras, pela maior facilidade com discursos orais. Sendo assim, a falta de identificação com a escrita pode prejudicar suas produções escritas, afetando o desenvolvimento dos trabalhos de produção de textos escritos pelos alunos, em sala de aula.

Para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, a autora utilizou como instrumento de pesquisa a coleta de dados e textos dissertativo-argumentativos. A escolha do tema deveu-se à dificuldade encontrada em construir esse gênero. Os textos da pesquisa foram escritos por um grupo de professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na rede pública de Ribeirão Preto-SP e que participam de um espaço pedagógico oferecido pela FFCLRP/USP — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-Universidade de São Paulo (Centro de Aprendizagem da Docência dos Egressos de Pedagogia, CADEP). Esse centro disponibiliza duas oficinas pedagógicas, uma voltada para o ensino de Matemática; outra para o ensino de Língua Portuguesa, sendo escolhida a oficina de Língua Portuguesa para análise, mediante o interesse dos professores em se aperfeiçoarem na língua materna, especialmente na leitura e escrita, a fim de melhor ensinar seus alunos.

A autora se posiciona criticamente em relação à construção de sentidos do processo de produção de texto:

A língua faz parte da história, construindo-a para a produção de sentidos. Os estudos dos discursos orais e escritos devem considerar o processo histórico-social de sua constituição, destacando a condição do sujeito discursivo e o lugar histórico-social em que ocupa sua área econômica e cultural, como responsáveis pela forma com que o sujeito se apropria ou não das interpretações, dos objetos simbólicos e dos discursos. Por meio da interpretação é que o sujeito se inscreve na construção de sentidos, a qual envolve o processo de produção de texto (ASSEF, 2014, p. 22).

Assef (2014) entende como função da escola e dos professores oferecer aos alunos condições para que eles ajam como autores, relacionando sujeito e língua, fazendo com que os estudantes interpretem e deem sentido à sua subjetividade. O professor deve assumir uma posição de autor do seu discurso para garantir aos seus alunos essas condições. Pensando dessa forma, a pesquisadora espera que os professores sejam capazes de construir textos orais e escritos, coerentes e coesos, sem contradições, do começo ao fim.

A construção de sentidos, as relações com a subjetividade e a linguagem começam na família e se estendem nas escolas. Geralmente é “nas escolas que o sujeito tem seu primeiro contato com a linguagem escrita e as normas e regularidades que a constroem, podendo o sujeito se identificar ou não com determinada modalidade da língua, oral ou escrita” (ASSEF, 2014, p. 47).

A conjectura de que a escrita é algo distante e para poucos advém de uma formação imaginária bastante recorrente no espaço escolar, envolvendo os sujeitos escolares, tanto professores como alunos, assevera a pesquisadora.

Para a autora, o poder exercido pela linguagem no nosso país está presente desde a colonização, posto que, chegando ao Brasil, o colonizador português — como demonstração de dominação e poder — fez de sua linguagem superior e oficial, não se importando com a língua, as culturas e as crenças existentes, exterminando a língua nata do país. O colonizador padronizou as diferenças linguísticas, utilizando a escola como principal agente legitimador dos valores culturais e da classe social dominante à qual pertencia.

Nos dias atuais, conforme acentua a pesquisadora, as escolas ainda praticam essa forma de dominação, ao imporem aos alunos a norma-padrão da língua, por meio da gramática, desprestigiando a variedade linguística adquirida pela bagagem cultural e histórica de cada sujeito presente em sala de aula. A prática da escrita nas escolas demonstra o caráter opressor e dominador a que as línguas brasileiras foram submetidas pelos colonizadores.

Conhecendo a imposição da língua por meio da história, compreendem-se possíveis motivos acerca das dificuldades dos sujeitos sobre a prática escrita e autoral.

Segundo a pesquisadora, os professores ocupam o papel de agentes do letramento, com a função de promoverem, em sala de aula, práticas sociais voltadas ao ensino da língua, formando sujeitos autorais e contribuindo para a construção de sua identidade. Contudo, a pesquisa da autora mostra que ainda existem professores que possuem um baixo grau de letramento e repetem, desse modo, as práticas escolares a que foram submetidos quando estavam na condição de alunos. Os professores tiveram o contato com a escrita longe da sua função social. Sendo assim, dificilmente se identificarão com a escrita, pelo fato de não lhes ter feito sentido socialmente. Por essa falta de identidade, a escrita não é parte integrante da subjetividade dos professores, fazendo com que eles não se identifiquem com suas escritas.

À vista disso, a autora questiona: “como esses professores poderiam oferecer aos seus educandos as condições discursivas para leitura, interpretação e escrita se, na posição de alunos, muitas vezes tais condições lhes foram negadas?” (ASSEF, 2014, p. 60).

O reconhecimento do próprio escrito faz com que o sujeito reconheça o valor de sua autoria e de sua voz, assumindo uma postura diante do mundo. O professor é um sujeito essencial nas escolas, devendo ocupar, também, um relevante papel na construção de textos escritos, reitera a autora. Mas, de acordo com a pesquisadora, essa não é a realidade:

O que temos acompanhado é uma restrição das condições favoráveis para a instauração da autoria, pois são negadas aos sujeitos oportunidades reais da prática da autoria. Não há uma preocupação escolar em criar situações reais de circulação dos discursos e interlocução. As produções de textos se restringem ao meio escolar, não costumam circular em outros espaços, e os sujeitos sentem-se aprisionados em situações de escrita que objetivam apenas criticar e corrigir suas produções e não para acolher e valorizar suas vivências (ASSEF, 2014, p. 62).

Muitas vezes, as escolas não dão oportunidades para que os alunos sejam autores, valorizando suas experiências nos ambientes sociais em que eles circulam e os incentivando-os, porém se preocupam demasiadamente em corrigir e criticar os textos produzidos, tornando os alunos prisioneiros dessa situação.

Sobre a pesquisa de campo realizada, por meio da análise dos textos dissertativo-argumentativos, percebeu-se que alguns professores analisados não se identificam como sujeitos autores, tampouco com os textos escritos. Muitos carregam cicatrizes de suas vivências escolares, as quais acarretaram a limitação de suas identificações com o discurso escrito, mas a maioria dos professores se mostrou familiarizada com a escrita, evidenciando traços da subjetividade de cada um, assumindo sua autoria de escrita.

Por isso, conclui sua pesquisa com a proposição de que, somente quando o professor se identificar com seu discurso escrito e assumir que ele é o responsável pelo seu dizer, “será capaz de produzir textos interpretáveis e, em sala de aula, considerará seus alunos como autores, possibilitando que se identifiquem com a escrita” (ASSEF, 2014, p. 113).

Complementando, Sonia Kramer, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, escreveu o artigo “LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES: da prática de pesquisa à prática de formação”. Texto apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Publicado na Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 7, 1998.

De acordo com Sônia Kramer (1998), os professores devem criar relações com a linguagem, utilizando a escrita e a leitura como prática social e cultural. Assim, seus alunos se tornarão leitores e pessoas que gostem de escrever.

É fundamental, no Brasil, conhecer as experiências da formação dos professores, ressaltando a importância da escrita na formação. A pesquisa mostra a necessidade de se formar professores que gostem de ler e que não tenham medo ou vergonha de escrever, destacando como é valioso resgatar a história das pessoas, oportunizando a reconstrução de sua cultura, seu tempo e suas vivências.

De acordo com a pesquisadora:

A voz do professor deve ser considerada uma peça relevante para a formação do discurso autoral. Fazer com que o professor relembre suas histórias de vida, suas histórias de leitura e escrita, repensando as ideias de hoje com as experiências do passado, é essencial para que se torne um provocador de ideias e, consequentemente, instigue seus alunos a ler e escrever com competência [...] (KRAMER, 1998, p. 23).

A narração da própria vida está intimamente associada ao fazer histórico. Descobrir o que levou um sujeito a ser professor, abrir espaço para que conte sua trajetória, saber o que lia e escrevia, permite que ele ouça a própria voz e perceba o quanto a história de cada um tem um significado real.

A pesquisadora admite que algumas universidades entendem que só é possível construir conhecimento se há diálogo com quem está na prática, como os próprios professores que estão nas salas de aula, e se há reconhecimento das trajetórias desses professores, daquilo que conhecem e fazem, havendo maior integração entre trabalho teórico e prático. Desse modo, parte da pergunta de como pode um professor que não gosta de ler ou escrever tornar seus alunos leitores e escritores. Deve o professor criar o hábito e o gosto de ler, fazendo que

isso ocorra nas escolas e fora delas, por meio de práticas reais de leitura e escrita de crianças e de adultos.

Desse modo, a autora chegou à conclusão de que isso significa que as políticas de formação de professores precisam ser concebidas, consideradas e implementadas no interior e como parte de uma efetiva política cultural, como condição de efetivação de uma também urgente política científica. Assim, afirma:

No contexto dessas ideias é que o papel da memória, das histórias de vida e das autobiografias se torna imprescindível, como uma alternativa às políticas de formação que apagam as práticas construídas ao longo da história do país, da educação brasileira e das inúmeras histórias de professores, escolas e projetos (KRAMER, 1998, p. 9).

Outra visão é apresentada por Maria Masello Leta em sua tese de doutorado, defendida no Departamento de Educação – PUC-Rio, e apresentada no 14º Congresso de Leitura do Brasil em 23/07/2003. Pesquisa institucional, “Cultura, Modernidade e Linguagem: o que leem e escrevem futuros professores e seus mestres” (PUC-Rio). Trabalho intitulado “Relações dos professores com a escrita: um estudo em duas escolas de formação”.

Para a autora, existem algumas dúvidas sobre a escrita dos professores: qual relação têm os professores com a linguagem escrita? Como essa relação com a escrita foi construída ao longo de suas histórias? Que aspectos interferem nessas experiências e relações com a escrita? De que maneira essa experiência acumulada influencia (ou não) a prática de professores com a leitura e a escrita? Que papel desempenha a escolarização na sua relação com a escrita? Como a relação entre escrita e poder se manifesta no âmbito das relações humanas das escolas de formação? O que escrevem, como, para que, para quem e em que condições escrevem os professores? Enfim, como é considerada a escrita, concretamente, na prática pedagógica, nos cursos de formação de professores?

Mediante esses questionamentos, a autora pensa sobre a renovação das práticas pedagógicas escolares, a reformulação dos currículos das escolas de formação: o de que a escrita, independentemente das disciplinas que a tomam como “matéria” ou “conteúdo”, deve ser tratada essencialmente em sua dimensão formadora.

“A leitura e escrita não devem ser restritas apenas aos professores alfabetizadores, pedagogos e professores de Língua Portuguesa”, mas sim, devem fazer parte do cotidiano de professores de todas as áreas. Essa responsabilidade em fazer com que os alunos se tornem bons leitores e escritores é de todos os docentes (LETA, 2003, p. 5).



A escrita proporciona a oportunidade de o indivíduo expor suas ideias, pensamentos, atua como forma de comunicação, transmitindo a cultura e história de cada sujeito escritor.

Leta (2003, p. 6) reafirma que:

É preciso que as escolas de formação e as faculdades repensem seus programas e suas práticas em torno da ideia do ensino como forma de política social e cultural, incluindo a escrita, abordando os modos pelos quais cultura e experiência interagem para estruturar aspectos determinantes de ação humana e de luta.

Leta (2003) completa, dizendo que o trabalho com a escrita deve ser pautado em todos os cursos de formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma escrita que aborde temas das vivências de cada um, no qual possa relacionar sentimentos e questões individuais e coletivas, que contenha a reflexão da totalidade e insira a crítica no processo de ensino e aprendizagem, analisando acontecimentos do presente, baseados no passado, visando ao futuro.

#### 1.4 Atividades e estratégias de processamento textual

Mediante os estudos de Koch e Elias (2012), inferimos que os seres humanos passam por várias experiências fundamentadas pela percepção e cognição social, a fim de permitir interpretar e atribuir sentimentos, crenças, nos outros e em si próprios. O processamento textual está relacionado com a interpretação de textos e deve ser visto como atividade de caráter linguístico e sociocognitivo. O texto é visto como manifestação verbal no qual estabelece elementos linguísticos de diferentes ordens. São inseridas na prática de leitura e produção de sentidos diversas estratégias sociocognitivas.

Koch (2012) discorre sobre esse aspecto, esclarecendo que o texto é organizado e selecionado em conformidade com as virtualidades que toda língua deixa à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de maneira que propicie aos interactantes a produção de sentidos e a própria interação com a prática sociocultural.

Koch e Elias (2012, p. 39) reiteram que:

Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos.

Há três sistemas de conhecimento utilizados para que o processamento textual. Koch e Elias (2012, p. 39-40) evidenciam-nos como: “conhecimento linguístico; conhecimento enciclopédico; conhecimento interacional”.

Porquanto, analisamos por meio dos estudos de Koch e Elias (2012), tais conhecimentos necessários para que haja o processamento textual. As autoras esclarecem que, por meio do conhecimento linguístico, pode-se:

compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para produzir a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH; ELIAS, 2012, p. 40)

Em virtude disso, esse conhecimento linguístico engloba o conhecimento lexical e gramatical, conforme Koch e Elias (2012).

Discorrendo sobre o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, como salientam as autoras Koch e Elias (2012), verifica-se que esse conhecimento aborda os conhecimentos globais sobre o mundo, tornando-se como um arquivo mental, abrangendo, também, conhecimentos associados às experiências e vivências, no espaço e tempo de cada pessoa, possibilitando a produção de sentidos.

Por conseguinte, examinamos os estudos de Koch e Elias (2012), os quais discorrem sobre o último conhecimento para o processamento textual, o conhecimento interacional, que diz respeito às “formas de interação por meio da linguagem”, envolvendo outros conhecimentos citados pelas autoras, nos quais não adentraremos, detalhando-os. São eles: conhecimentos: “ilocucional; comunicacional; metacomunicativo; superestrutural”, conforme descrevem Koch e Elias (2012, p. 45).

Compreendendo os conhecimentos explicitados pelas autoras mencionadas, notamos a relevância das estratégias de processamento textual. Conforme Koch (2012, p. 34), “implicam, portanto, a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento”. A autora dividiu-as então, em estratégias cognitivas, textuais e sociointeracionais. Para mais esclarecimentos, alicerçamo-nos novamente em Koch e Elias (2012, p. 35), que dizem:

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material “entrante” (incoming), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma (hipótese de) interpretação. Em outras palavras, a informação é processada on-line.

Ou seja, Koch e Elias (2012) argumentam que o exame das estratégias dependerá das características textuais e também das características dos usuários da língua, as convicções, objetivos e conhecimentos de mundo de cada um. Cada situação dependerá do usuário da língua, do conhecimento acessível pelos textos e seus contextos, de suas particularidades, opiniões e crenças. Dessa forma, afirma Koch (2012, p. 35): “o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor”.

### 1.5 Coesão e coerência

A partir dos estudos de Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2012), para obter um texto satisfatoriamente escrito são necessários alguns quesitos como a prática, conhecimento do tema que será abordado, o que pretende o autor do texto, qual a finalidade do texto, além de abordar a situacionalidade, ou seja, “fatores que tornam um texto relevante numa dada situação, pois o texto figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada”, explana Marcuschi (2008, p. 129). Para que um texto fique compreensível, precisa estar concordante, e dentro dessa concordância se encontram os princípios da construção textual: coesão e coerência.

Nesse sentido, coesão é definida tal como:

[...] fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2012, p. 45).

A autora afirma que a coesão pode-se dar de dois modos, por remissão e sequenciação. A coesão por remissão pode ocorrer ainda pela reativação de referentes ou sinalização textual. Pela reativação de referentes, a coesão baseia-se em reaver as informações do enunciado por meio da retomada do termo anterior (referência anafórica), ou que façam referência a um termo posterior (referência catafórica). Nessa lógica, fundamentos gramaticais como pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos), numerais, artigos definidos, advérbios pronominais, dentre outros, desempenham papéis fundamentais na formação desse tipo de coesão. Já a coesão por sinalização textual manifesta-se pelas indicações de posição que estão atribuídas na forma do texto, que levam o leitor à outra parte do texto. Os mecanismos de coesão sequencial têm como função desenvolver o texto por meio da sequenciação dos enunciados e nele não há retomada de termos anteriores.

Marcuschi (2008) reconhece que a coerência é um entendimento entre fatos ou pensamentos, próprio daquilo que tem relação, lógica, logo, pode associá-la ao processo de construção de sentidos do texto e à articulação das ideias. A coerência não pode ser restringida, pois o sentido é um elemento subjetivo (uma mesma produção textual pode ter inúmeras interpretações), e é o leitor que está incumbido da composição do significado do texto. Para compreender aquilo que está escrito, dependerá do grau de interação de leitor, autor e o texto.

Assim sendo, Koch e Elias (2012, p. 52) definem coerência como o “modo em que os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”.

Conforme os autores estudados, Koch (2012), Koch e Elias (2012) e Marcuschi (2008), observamos que, enquanto a coesão diz respeito à ligação entre os parágrafos, frases e palavras de tal forma que fiquem lógicos e ajustados entre si numa relação de relevância por meio de preposições, conjunções, advérbios e outros conectivos, a coerência se refere à lógica que se desenvolve entre as ideias de um texto.

Um texto coerente, por exemplo, deve apresentar fatos que não se contradizem, não repete ideias com palavras diferentes que às vezes poderiam atrapalhar a transmissão da informação e apresenta ideias relevantes que dialogam entre si.

Como visto, a coesão e a coerência são componentes essenciais para que um texto tenha um sentido geral. Um falante domina a capacidade textual de perceber a coerência em um determinado trecho de uma dissertação ou artigo e de escrever outro texto empregando os meios gramaticais. Portanto, faz-se necessária uma séria discussão sobre o assunto, a fim de que se possam elaborar textos coesos, coerentes e significativos.

## 1.6 Intertextualidade e polifonia

A intertextualidade e a polifonia são dois conceitos frequentes na literatura linguística contemporânea.

Os intertextos geralmente são provérbios, ditados populares, trechos de obras literárias ou de músicas, que fazem parte da memória coletiva da sociedade. A intertextualidade se faz evidente quando um texto referencia outro texto produzido anteriormente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais declaram que:

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1997, p. 21).

O intertexto é considerado um item decisivo das condições de produção, pois a comparação de produções textuais elaboradas conforme sua cultura permite-nos encontrar métodos e disposições diversas e ordinárias. Segundo Koch e Elias (2012, p. 62), existem diversos tipos de intertextualidade, dentre os principais: “de conteúdo *versus* de forma/conteúdo, explícito *versus* implícita, das semelhanças *versus* das diferenças e com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico”.

Partindo da constatação acima, conforme Koch e Elias (2012), a intertextualidade de conteúdo *versus* de forma/conteúdo dá-se através de textos científicos de mesma dimensão, textos literários de mesmo gênero, matérias de jornais ou quaisquer outros textos em que se tenham conceitos e expressões comuns. A intertextualidade explícita ocorre quando, no intertexto, tem-se a citação da fonte, como vemos, por exemplo, em resenhas, traduções e resumos; a intertextualidade implícita, sem citação expressa da fonte como vemos em paródias e ironias, sendo necessário o interlocutor buscar na memória para construir o sentido do texto.

Conforme Koch (2012), na intertextualidade das semelhanças, para o segmento da orientação argumentativa, o texto engloba o intertexto e, na intertextualidade das diferenças, o intertexto é englobado como finalidade de ridicularização. Já na intertextualidade com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico, a intertextualidade apenas acontece no primeiro caso; no segundo, acontece a autotextualidade, e o enunciador genérico é um enunciador indeterminado. Essas fazem parte da compilação de provérbios e ditos populares da comunidade, por exemplo.

Koch (2012) relata que o conceito polifonia foi introduzido pela primeira vez por Bakhtin, em 1929, nas ciências de linguagem.

Podemos inferir que a concepção de polifonia aproxima-se do conceito de intertextualidade, ao passo que a intertextualidade diz respeito ao recurso linguístico empregado entre os textos.

## 2 CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De acordo com os estudos realizados durante a trajetória acadêmica e em prol da concretização desse trabalho, entende-se que o curso de Pedagogia dispõe da formação integral do indivíduo para desempenhar a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a atividade de Gestão, Orientação e Supervisão escolar, além da asseverar a consciência de que tal profissão é capaz de colaborar para com a melhoria da qualidade em que se encontra a educação brasileira.

### 2.1 Breve histórico

Decorrente dos estudos realizados sobre Aranha (2006), inferimos que nenhum ser humano é isento da educação. Em todos os momentos de suas vidas, as pessoas são envolvidas com a educação, seja na rua, na escola, em casa, na igreja ou em qualquer ambiente social em que estejam inseridos. Como também, não há um modelo exclusivo e exato de educação. Exemplo disso são as escolas não serem o único local onde a educação acontece. Deve-se considerar o conhecimento já adquirido por cada um, todo conhecimento que, de algum modo, as pessoas obtêm durante suas vidas.

Da mesma forma, afirma Aranha (2006) que o próprio saber entre as crianças, homens e mulheres, jovens e idosos, de determinados grupos que frequentam, abrange circunstâncias pedagógicas entre os mesmos, um ensinando o outro; quando alguém não sabe algo, ocorre de observar, aprender e imitar, aprendendo e concretizando suas aprendizagens no decorrer de sua vivência. Todos que convivem num determinado grupo aprendem uma cultura, um costume, um vocabulário, uma religião. Assim sendo, entende-se que a convivência uns com os outros gera o saber. “As questões de educação são engrenadas nas relações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade” (ARANHA, 2006, p. 24).

A sociedade vive um tempo em que pensar que as instituições escolares nem sempre existiram gera estranheza, por serem todos acostumados com elas, pois a educação nessas instituições é ofertada a todos, conforme diz a autora:

A história resulta da necessidade de reconstituirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorrem da ação transformadora dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos (ARANHA, 2006, p. 20).

A linguagem exercida no Brasil é presente desde a sua colonização, visto que, chegarem ao nosso país, os colonizadores portugueses demonstraram poder e dominação, fazendo com que sua linguagem superior fosse predominante, ignorando a língua, as crenças e culturas já existentes, exterminando a língua nata do país.

Através das mudanças que deram início ao século XVII, Aranha (2006) declara que o estudo da história se fortificou no Iluminismo do século XVIII, estudo relacionado ao homem e ao que o cerca, objetivando conquistar uma maior liberdade política, social, econômica e cultural. Um período marcado pelas revoluções burguesas, determinado pela ruptura de tradição do Antigo Regime aristocrata, regime exercido por nobres, pessoas que faziam parte da aristocracia, da classe social e política, sendo que os integrantes tinham poder e privilégios garantidos por herança.

Devido à influência da Revolução Industrial, aos poucos, os valores do feudalismo, um sistema social, econômico e político que se definia pela troca de serviços e rendas entre o servo e o senhor feudal, foram substituídos, provocando mudanças nos seres humanos. Aranha (2006, p. 21), também acrescenta que, a partir desse período, “os historiadores não mais se orientavam pelo passado como um modelo a seguir, mas desenvolveram a noção do processo de progresso, investigando o que entendiam por “aperfeiçoamento” da humanidade”.

Considerando os escritos de Aranha (2006), entende-se que é importante pesquisar o princípio da civilização. As primeiras civilizações surgiram no norte da África e na Ásia. Do ponto de vista educacional, foram sociedades com forte influência religiosa, além de serem os pioneiros da escrita. “Há cerca de cinco mil anos teve início o que podemos chamar de civilização nas regiões banhadas por rios” (ARANHA, 2006, p. 42).

Ainda discorrendo sobre Aranha (2006), compreende-se a dificuldade pelo qual sucedeu o processo de invenção da escrita, pois, na atualidade, empresta-se na escrita o sistema fonético alfabético. As escritas fonéticas decompõem palavras em unidades sonoras e também podem ser silábicas (um sinal para a sílaba) ou alfabéticas (um sinal para cada letra), (ARANHA, 2006).

Em continuidade com os estudos, aprofundamos mais em Aranha (2006). Essa autora explica que, durante um período, alguns pensadores inovaram a noção de história. Em 1929, iniciou a Escola dos Anais, movimento que contou com a participação de várias gerações de historiadores que estavam em uma busca de intercâmbio das ciências psicológicas e sociais com a história e debate teórico-metodológico para renovar os estudos historiográficos, ou seja, estudo histórico e crítico sobre os historiadores que desenvolvem a arte de escrever histórias, descrevendo os acontecimentos. Percebe-se que a historiografia, o registro escrito da

história, consolida ligações entre história econômica e a atribuição dos indivíduos e das partes pouco estudadas.

Os argumentos da autora relativos ao princípio da história da escrita asseveram que:

Na antiguidade oriental a invenção da escrita não se dissocia do aparecimento do Estado, pois a manutenção da máquina estatal supunha uma classe especial de funcionários capazes de exercer funções administrativas e legais cujo registro era imprescindível (ARANHA, 2006, p. 43).

Em conformidade com os estudos de Aranha (2006), conceitua-se sobre cada região, a qual utilizava uma forma distinta de escrita. Os egípcios, por exemplo, escreviam em pedras, monumentos e túmulos, além de diferentes textos feitos em madeira. “Escribas no Egito, mandarins na China, magos na Mesopotâmia e brâmenes na Índia exerciam suas funções monopolizando a escrita em meio à população analfabeta. O saber representava uma forma de poder” (ARANHA, 2006, p. 44).

A escrita começou a se tornar conhecida “quando os fenícios inventaram a escrita fonética alfabética, ou a aperfeiçoaram, não se sabe bem”, afirma a autora Aranha (2006, p. 44).

Nesse sentido, Aranha (2006, p. 24) completa:

[...] mais importante do que saber o que o historiador estuda é perguntar-se como ele o estuda, porque em toda seleção de fatos existem sempre pressupostos teóricos, ou seja, uma orientação metodológica e uma filosofia da história subjacente ao processo de interpretação.

Na atualidade, os debates que dizem respeito às orientações metodológicas geram reconhecimento sobre a importância de saber o que o historiador estuda e como ele estuda, de acordo com a autora acima mencionada, pois para esclarecer os acontecimentos, o historiador estará interpretando-os. Em concordância com o objetivo de sua pesquisa, deve o historiador, escolher os aspectos e as fontes, além de analisar os conceitos que estudará.

Consolidando a pesquisa, Aranha (2006), no que tange à história da Educação, esclarece que esta não diz respeito a somente uma disciplina escolar com esse nome, mas aborda procedimentos dos métodos científicos, como resolução de problemas, registro, experiências e análises dos importantes acontecimentos reais.

Os assuntos da educação estão ligados às relações estabelecidas nos diversos elementos que compõem a comunidade em que as pessoas estão inseridas. Por estar envolvida na política, a educação vem experienciando resultados do poder. Foi no século XIX que



começou a despertar o interesse nos historiadores em iniciar a pesquisar e se importar com a história na íntegra, analisando suas características e seu histórico evolucionário. Antes, interessavam-se apenas pela história geral. Contudo, explana a autora sobre os estudos da história da educação:

Os estudos sobre a história da educação enfrentam as mesmas dificuldades metodológicas já mencionadas sobre a história geral, com o agravante de que os trabalhos no campo específico da pedagogia são recentes e bastante escassos (ARANHA, 2006, p. 24).

Apesar disso, a história da pedagogia e suas disciplinas pedagógicas são mais conhecidas do que as práticas de educação. O cenário brasileiro em relação à história da pedagogia ainda é complicado, porque sofre dificuldades. Existem muitas falhas a serem revisadas, como o fato de que, apenas há pouco tempo, surgiram historiadores da educação de destaque. Outra dificuldade com o que o Brasil se depara é em relação à recente aparição dos cursos específicos de educação (ARANHA, 2006).

Criadas no século XIX, as escolas habituais de magistério contavam com uma baixa frequência dos alunos nas aulas, não compondo o currículo o ensinamento de história da educação. Quando oferecido nas grades curriculares, era apenas sobre a história geral e do Brasil. Aranha (2006, p. 25) afirma que, naqueles cursos de magistério, “a atenção maior estava nas matérias de cultura geral, descuidando, pois, das matérias que poderiam propiciar a formação profissional”.

Segundo Aranha (2006), durante um longo período, nos cursos de nível superior, a disciplina de história da educação associou-se à filosofia da educação, de personalidade moral e religiosa, já que a disciplina era responsabilidade dos padres e cristãos. As faculdades de educação foram constituídas nas décadas de 1930 e 1940, momento em que introduziram as universidades no Brasil, foi quando abriram as portas para a pesquisa e criação de teses e monografias.

História da educação é uma disciplina complexa e extensa. No início de sua introdução nas faculdades, não disponibilizavam tempo suficiente para os alunos pesquisarem, estudarem, aprenderem, pensarem e se dedicarem a ela. Saviani (2008, p. 4) alega que:

Toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente o que provoca o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. Obviamente isso não tem a ver com o “presentismo” nem mesmo com o “pragmatismo”. Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza

no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que explica o estudo de sua gênese

Baseando em Saviani (2008), observa-se que na história da pedagogia, desde os primórdios, encontram-se falhas quanto à escrita nos cursos superiores de formação de professores. Da mesma maneira, encontram-se falhas atualmente, quanto ao emprego significativo da prática de produção textual. As deficiências encontradas nos cursos de pedagogia sobre a produção de textual, na contemporaneidade, vêm acarretadas do passado. Vale salientar que o educador também necessita dessa estrutura textual, com base e ensinamento em todo o período de sua formação profissional.

Retomando aos estudos de Aranha (2006), é necessário considerar a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, missionários cristãos liderados pelo padre Manoel de Nóbrega. Através dos jesuítas e sua missão, fundou-se a Província Brasileira da Companhia de Jesus. Sobre a delegação dos jesuítas, a autora Maria Lúcia de Arruda Aranha destaca que:

[...] convictos de que o cristianismo representava uma vocação humana universal que implica integração e unidade, lançaram-se com empenho na incorporação territorial espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças — todos eram seres humanos — e apagar as diferenças (ARANHA, 2006, p. 141).

Na cidade de Salvador, recém-fundada no país, os missionários já exerciam suas funções na escola de ler e escrever, em funcionamento com apenas quinze dias após a chegada dos jesuítas. “Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal” (ARANHA, 2006, p. 140). Em conformidade com a autora Aranha (2006), sabe-se que o marquês de Pombal era um ministro do Brasil, nesse período, e foi o causador de muito pavor na sociedade por ser opressor, exigindo, de forma violenta, arrecadação de impostos.

Ainda discorrendo sobre os estudos efetuados por Aranha (2006), constatamos que, durante o tempo em que os jesuítas se empenharam na missão, antes da expulsão por Pombal, eles catequizaram os índios, promoveram a educação aos filhos dos colonos, formaram uma equipe intelectual e novos sacerdotes para tratarem dos negócios religiosos e dos assuntos sagrados. Sobretudo, controlaram a moral e a fé dos que habitavam na nova terra, “recém-descoberta”. Sobre a tarefa dos jesuítas no Brasil, afirma Aranha (2006, p. 140):

Era difícil a empreitada de instalar um sistema de educação em terra estranha e de povo tribal. De um lado, os indígenas de língua e costumes desconhecidos e, de

outro, os colonizadores portugueses, que para cá vieram sem suas mulheres e famílias, muito rudes e aventureiros, com hábitos criticados pelos religiosos.

A Companhia de Jesus, formada por integrantes jesuítas, foi criada em 1534 por uma classe de estudantes da Universidade de Paris, cujo líder era Íñigo López de Loyola, reconhecido mais tarde como Inácio de Loyola. Ela foi aprovada em 1540 pelo Papa Paulo III. O objetivo era divulgar a fé, em especial, contra os considerados hereges e infiéis, isto os levou a se espalharem por toda Ásia, África e América, ensinando seus preceitos religiosos por meio da educação (ARANHA, 2006). Chegada ao Brasil em 1549, dessa maneira, no século XVII, a Companhia de Jesus permanecia atuando e ingressaria ao século seguinte com mais de 600 colégios espalhados pelo mundo.

Os jesuítas professores e organizadores dessa companhia eram competentes e bastante organizados, porém eles representavam o ensino tradicional e conservador, dando ênfase ao ensino da retórica e do latim, além de deixar de lado as disciplinas da filosofia e ciências modernas. Durante um bom período, alguns opositores dos jesuítas tentaram derrubá-los, criando novas escolas que concordavam com suas crenças (ARANHA, 2006).

De acordo com o estudo da história da educação brasileira, percebe-se que o país não conceituava a educação como prioridade de toda a população, atendendo apenas, certo grupo social, assim, as outras classes da população permaneciam sem acesso á escola. Atualmente esse cenário mudou, hoje, no Brasil, todos têm direito e dever de frequentar as instituições escolares que disponibilizam gratuitamente a educação básica.

## 2.2 Pedagogia contemporânea

Pelos estudos de Aranha (2006), percebemos que as ciências humanas são agentes de significativa influência na produção pedagógica da contemporaneidade. No século XX, a pedagogia aponta a exigência que vem desde a Idade Moderna, a qual inclui a cultura científica no conteúdo que será ensinado.

Aranha (2006) explica que a educação do Brasil sofreu influência direta das pedagogias europeias e norte-americanas. Em 1889, no fim do século XIX, o período de república do Brasil inicia-se. Desde o final do Império, o interesse pela educação aumenta, ampliando-se os debates acerca dessa temática. Criam-se bibliotecas, realizam-se conferências pedagógicas e acentua-se a propagação de artigos e livros sobre a pedagogia.

Ao término do século XIX, o Estado começa a atuar na educação, diretamente no início do século XX, período em que se esboça um modelo de escolarização, como escolas

com métodos, regras e a construção de prédios, evidenciando o interesse do governo pelo ensino público e pela formação de professores. “O projeto político republicano, visava a implantar a educação escolarizada, oferecendo o ensino para todos” (ARANHA, 2006, p. 298).

A constituição da República de 1891 incumbiu a União de participar da educação secundária e superior, deixando o Ensino Fundamental e profissional para os estados. O ensino colegial era privilégio daqueles que faziam parte da elite, voltado para preparar o curso superior e humanístico, mesmo além dos esforços para reverter essa situação. Nesse período, o sistema tradicional e dualista persistia, ratifica Aranha (2006).

Por meio dos postulados de Aranha (2006), reconhecemos que, apesar do empenho para a formação de professores e construção de prédios, as reformas não foram implantadas por falta de infraestrutura, além do fato de a igreja católica reagir negativamente a essas novas ideias positivistas do governo republicano, o qual instituiu que o Estado e a Igreja se separassem, e a laicização do ensino nas instituições públicas. A democratização do ensino não estava sendo efetiva, porque havia poucas vagas que eram disputadas por aqueles de classe média, não pelos pobres. Enquanto isso, a elite mantinha a educação com professores em casa. Aranha (2006, p. 299) informa: “a rede escolar brasileira variava em conformidade com o estado, entre os quais São Paulo era o mais favorecido”.

Corroborando, Saviani (2008, p. 150) adverte:

Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo.

A citação mencionada externa confiança e incentivo quanto à educação, pois o autor incentiva e apoia os que, como ele, alentam interesse pela educação e pelo ofício do professor por meio da prática educativa, mesmo que tal atividade apresente dificuldades.

Diante dos estudos de Aranha (2006), percebemos que muito se discutia sobre a educação e pedagogia nas décadas de 1920 e 1930. Liberais e conservadores opunham-se entre seus interesses e o interesse dos militares na educação. Frente aos debates desses grupos, o governo organizava reformas, mas nem sempre democráticas e igualitárias. Os representantes dos conservadores eram católicos que defendiam a pedagogia tradicional. Já os liberais democráticos eram da Escola Nova e seus integrantes eram cheios de esperança em democratizar e transformar a sociedade através da escola, porém, tinham como proposta a

exigência da escola única não dualista, gratuita e obrigatória a todos. “Eram reconhecidos como educadores profissionais, devido à especialização de seus interesses” (ARANHA, 2006, p. 302). Mesmo com as vantagens do método novo, o escolanovismo se preocupava mais com as questões técnicas, ajudando a mudar o foco do debate sobre a educação e a universalização da educação popular.

[...] o escolanovismo ocupava-se mais com os aspectos técnicos, o que ajudou a desviar o debate educacional do seu foco mais importante, a universalização da educação popular. Na década de 1950, a concepção dos pedagogos da Escola Nova sofreu outras influências e adquiriu diferentes nuances (ARANHA, 2006, p. 303).

Continuando, Aranha (2006) complementa dizendo que, quarenta anos após a proclamação da república, ainda não havia uma escola aberta para todos, e isso preocupava os escolanovistas, contudo tinham medo da força católica que era firme na posição de instituir o ensino religioso baseado nos princípios cristãos, nas escolas do país.

As universidades nasceram na Idade Média, na Europa, onde eram moldadas conforme os interesses econômicos industriais capitalistas e pelas novidades da ciência. Nesse período, alguns países eram independentes e criavam suas universidades. Enquanto isso, o Brasil dependia do deslocamento a Portugal e França para obtenção do diploma universitário.

Os colégios jesuítas criados especificamente para a formação de padres podiam ser classificados como cursos similares aos cursos superiores. Mas, a partir da chegada da família real portuguesa, foram criados diversos cursos superiores, como os cursos de história, matemática, desenho agricultura, dentre outros. No decorrer do Império, foram negados muitos projetos de criação de universidades no Brasil. O estado brasileiro ganhou notoriedade por dedicar-se à coordenação e organização de universidades na década de 1930. Receberam diploma em 1937 os primeiros professores licenciados para o ensino secundário, chamado atualmente, de Ensino Médio (ARANHA, 2006).

Diversas transformações ocorreram na educação na primeira República por consequências das estruturas econômica e social do país. Com os debates dos escolanovistas, nem todas as reformas se concretizaram, porque ainda persistia o descaso com o Ensino Fundamental e o dualismo escolar. De 1936 a 1951, a quantidade de escolas primárias de Ensino Fundamental dobrou, e quadruplicou a quantidade de escolas secundárias de Ensino Fundamental, mesmo que essas escolas estivessem concentradas nos estados mais desenvolvidos em regiões urbanas. Nesse período, elevou também a quantidade de escolas técnicas.

Refletindo sobre a história das universidades, deparamo-nos com a importância histórica da pedagogia no Brasil e no mundo, como parte dos cursos superiores de licenciatura nas universidades. Acrescenta-se o seguinte dizer:

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaboradora por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais centrada na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos). [...] A história da pedagogia nascia como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos princípios e dos ideais, convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, pondo particular acento sobre os ideais e a teoria, representado, sobretudo, pela filosofia [...] (FRANCO, 1999, p. 21).

Adjuntas a essa linha filosófica vieram a teorização pedagógica, as doutrinas políticas, religiosas e culturais e as ciências, todas para enriquecer a área da teorização pedagógica na história (FRANCO, 1999).

Segundo Aranha (2006), nos anos de 1945 a 1964, o Brasil voltou a ser um país de direitos, onde os governos eram eleitos pelo povo, incluindo mudanças na economia que foram destaque nesse tempo. Uma etapa com contribuições culturais diversas, como o Cinema Novo, a conquista da Copa de Futebol em 1958, dentre outros detalhes importantes para o país. Na educação, estava em debate o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no qual ainda demorou treze anos para vigorar. Em 1960, continuava uma grande discussão sobre a educação brasileira.

Aranha (2006) relata que o ministro Clemente Mariani, apresentou em 1948 o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, onde contaram com a participação dos católicos tradicionalistas e dos escolanovistas. Esse processo foi muito tumultuado e extenso, estendendo-se até o ano de 1961, data essa da sua promulgação. Conservadores, católicos e escolanovistas embarcaram em discussões e críticas sobre a LDB. Ao ser publicado, em 1961, a Lei nº 4.024 (LDB) já estava ultrapassada, pois durante esse tempo, o país passou a ter condições diferentes da industrialização, assim, o projeto de lei envelheceu ao passar dos conflitos de interesses e dos debates realizados. Mediante os conflitos e oposições referentes à LDB, a autora afirma:

Todos esses desencontros aumentaram o descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. De resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder (ARANHA, 2006, p. 311).

O governo autoritário fez com que houvesse efeitos na educação. As escolas foram controladas, ocasionando a transformação dos grêmios em centros cívicos, por meio do professor específico de Educação Moral e Cívica. De acordo com o autor Aranha (2006), esse cargo de professor era escolhido pela direção da escola. O sistema ditador estava no controle de tudo e impedia as pessoas de se manifestarem e protestarem. As propostas curriculares do governo também sofriam influência, ressaltando o caráter manipulador e ideológico dessas disciplinas, conforme esclarece Aranha (2006).

Aranha (2006) descreve que o Decreto-lei nº 477, era uma solução autoritária presente nas ditaduras para que se resolvessem os conflitos, complementando essa ideia:

Em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5 (AI-5) retirou todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concedeu ao presidente da República poderes para atuar como executivo e legislativo. Em fevereiro de 1969, o Decreto-lei nº 477 proibia aos professores, alunos e funcionários das escolas toda e qualquer manifestação de caráter político (ARANHA, 2006, p. 315).

Nessa fase brasileira, de acordo com Aranha (2006, p. 315), “os profissionais remanescente trabalhavam sobre censura e delação”. Tal atitude do governo ditador afetou o ensino e a cultura do país. Implantaram empresas multinacionais, fator que estimulou a demanda de escolarização, mas a universidade antiga não estava preparada, ao contrário, não tinha nenhuma condição de atender à procura.

A pesquisadora mencionada enfatiza que, em acesso ao ensino superior, aprovados nos vestibulares, esses estudantes faziam pressão sobre o governo em busca de mais oportunidades de vagas nas universidades. Diante dessa problemática, criou-se o Decreto nº 68.908/71, o qual instituía a forma de vestibular classificatório, ou seja, a nota de aprovação não era mais um critério, mas sim o número de candidatos de acordo com as vagas que estavam disponíveis, era o que fazia com que fossem aceitos nas instituições de ensino superior.

Complementando, a autora elucida que a LDB de 1961 teve mudanças diversas devido à Lei nº 5.540/68, que dizia respeito ao ensino de 3º grau, o ensino superior. O presidente general da época escolheu um grupo de pessoas que estariam responsáveis pelas diretrizes da reforma. A mesma reforma decretou fim ao cargo de professor universitário.

Outra consequência da reforma foi a agregação das faculdades em universidades, visando à melhor centralização de recursos humanos e matérias, juntamente com a unificação dos vestibulares. A estipulação de cursos de longa e curta duração também foi resultado da reforma, além de desenvolverem um programa de pós-graduação. Analisando o

desenvolvimento do projeto de pós-graduação inserido na reforma universitária, a autora declara:

[...] a definitiva implantação da pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado, recebeu significativo apoio a partir da década de 1970, por fundamentar a concepção de desenvolvimento nos governos militares (ARANHA, 2006, p. 317).

No período de duração da ditadura, consequências negativas ficaram expostas, exemplo disso foi a perda da autonomia que as universidades sofreram.

De acordo com Saviani (2008), uma nova regulamentação do curso de Pedagogia entrou em vigor na lei da reforma universitária, no fim do ano de 1968, cumprida pelo Parecer 252/69:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (BRASIL. Ministério da Educação. CFE, 1969, p. 113).

Quanto ao currículo, a parte comum permaneceu com a mesma composição definida em 1962, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) de nº. 251. Apenas a ela se acrescentando a matéria Didática. As habilitações previstas e respectivas matérias específicas foram as seguintes, segundo Saviani (2008):

1. Orientação Educacional: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Orientação Educacional; Orientação Vocacional; Medidas Educacionais.
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação.
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Currículos e Programas.
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar; Legislação do Ensino.
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais: Estrutura e



Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Metodologia do Ensino de 1º Grau; Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Administração da Escola de 1º Grau; Estatística Aplicada à Educação.

7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Supervisão da Escola de 1º Grau; Currículos e Programas.

8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Inspeção da Escola de 1º Grau; (PARECER CFE nº 251/62, p. 59-65).

**Tabela 1** – Conselho Federal de Educação.

**Fonte:** Parecer nº. 251/62, p. 59-65.

Essa regulamentação permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996.

Destarte, Demerval Saviani (2008, p. 39) prevê para o curso de Pedagogia o seguinte currículo:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional. 2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar. 3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Saviani (2008) relata que o parecer nº 251, aprovado pelo CFE (Conselho Federal de Educação) em 1962, de autoria do conselheiro Valmir Chagas, pensava a formação de professores essenciais em nível superior e a formação de especialistas em nível de pós-graduação, presunção que extinguiria o curso de Pedagogia. Mas não aconteceu como pensou Saviani (2008), pois o curso de Pedagogia foi mantido, todavia algumas alterações foram realizadas. Uma das mudanças que efeturaram foi sobre a duração do curso, que ficou definida em quatro anos e, a partir disso, as disciplinas de licenciatura poderiam ser feitas conjuntamente com o curso de bacharelado.

Outra mudança ocorrida após o Parecer nº 251/62 foi referente às disciplinas. O novo currículo do curso incluiu cinco matérias obrigatórias e mais onze por opção dos alunos, os quais poderiam escolher, dentre as opcionais, duas matérias.

Ainda concernente ao assunto das mudanças feitas nos currículos dos cursos de Pedagogia, o autor reforça:

As matérias obrigatórias eram as seguintes: psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração

escolar. A lista de opcionais compreendia: biologia, história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; introdução à orientação educacional (SAVIANI, 2008, p. 43).

Saviani (2008) explica que, ao vigorar a lei da reforma universitária (Lei nº 5.540/68), oportunizaram padronização do curso de Pedagogia. Autor do Parecer nº251/62 e do Parecer nº252/69, Valmir Chagas alega que “a profissão que corresponde ao setor da educação é uma só e, por natureza não só admite como exige modalidades diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (SAVIANI, 2008, p. 44).

Sobre a nova LDB de 1996, Aranha (2006) afirma que essa foi a lei possível de ser aprovada, sobretudo, se considerarmos o aspecto conservador que ainda persiste nos quadros de nosso Legislativo. No primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases redigido, houve vários debates, não somente a Câmara estava envolvida, mas também a sociedade, “no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação” (ARANHA, 2006, p. 324).

Entretanto, Aranha (2006) fundamenta a pesquisa realizada, ao relatar que Darcy Ribeiro, senador no período mencionado, com o apoio do ministro da educação, começou a discutir e movimentar outra proposta de projeto, o qual, posterior a conversas simultâneas, acabou por ser aprovado em 1996.

Esse projeto original da LDB foi bastante criticado por dizerem estar vago, já que a proposta anterior era extensa, e por afirmarem ser um projeto autoritário, por dar privilégios ao Poder Executivo, descartando representantes da sociedade e do governo e por omitir aspectos importantes dessa lei (ARANHA, 2006).

A nova LDB de 1996 é relacionada aos propósitos da formação dos profissionais de educação, aos cursos que podem ser mantidos pelas instituições de ensino superior, à carga horária e à experiência da docência.

### 2.3 Formação de professores

Partindo do pressuposto da formação dos professores, mediante os estudos de Elisabete Melo (2001), inferimos que escrever é uma capacidade que pode ser aperfeiçoada e, para isso, é necessário tempo e prática. O tempo é um elemento significativo na atividade da escrita, e o que se percebe é que os professores encontram dificuldade em organizar esse tempo para se dedicarem à escrita.

O professor deve reconhecer suas dificuldades e limitações, refletindo sobre sua prática escritora. A escrita é um elemento reflexivo, que deve refletir criticamente sobre sua prática individual e fundamental em todo o processo de formação dos professores, fazendo com que, a cada dia, eles alcancem qualidade na escrita, tornando-se centrados e autônomos (MELLO, 2001).

“Tradicionalmente os modelos de formação — tanto inicial quanto continuada — não potencializam o desenvolvimento de uma competência escritora” (MELLO, 2001). A prática escolar do ensino superior, conforme a autora citada, não tem conseguido possibilitar aos alunos a conquista do domínio da escrita. Essas instituições não contribuem para a formação de leitores e produtores de texto, realizando atividades que tradicionalmente vêm tracejando o ensino da língua.

Melo (2001) menciona que muitos professores não escrevem bem pelo fato de as instituições de ensino que eles percorreram, durante sua vida escolar, não lhes ensinarem realmente a produzir um bom texto. Nem mesmo alguns dos professores de faculdades e universidades são competentes na língua escrita. Portanto, cabem às instituições formadoras auxiliarem os discentes dos cursos de pedagogia a aprender a se apropriarem competentemente da língua escrita, fazendo-os refletir sobre todo o processo por trás da escrita.

Os cursos de pedagogia no Brasil precisam ser complementados com vivências que partam dos arredores dos alunos. Dessa forma, o discente precisa aprender e praticar para, após, poder ensinar melhor, instigando seus alunos a serem bons escritores, a fim de que façam da escrita uma prática prazerosa. Geralmente, os conhecimentos nos cursos de licenciatura são alheios e abstratos às experiências vividas pelos alunos, apresentando deficiência na associação entre formação, cultura e prática na escrita, conforme Melo (2001).

Na obra de Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, o autor enfatiza que é através do diálogo, que os sujeitos conhecerão a realidade objetiva e terão consciência dela e de seus níveis de percepção e do mundo. Argumenta ainda, que os conteúdos programáticos não devem ser impostos e depositados no educando pelos professores, e sim, partir da realidade a ser transformada por ele e outros.

Dessa forma, salienta o autor em mais uma de suas obras:

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática de formação docente, conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o

formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 24-25).

O ato de formar o docente para o exercício profissional é chamado de formação. Capacitar o profissional para que ele seja um pesquisador, educador, avaliador, é parte da tarefa da formação do professor. Portanto, segundo o autor acima citado, o professor, a partir de sua vivência formadora, deve assumir que é um sujeito da produção do saber, possibilitando condições para que sua construção ou produção aconteça.

Saviani (2008, p. 148) ainda afirma que:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Saviani explana que as políticas formativas de professores encontram-se em situação precária, pois as mudanças que ocorreram e ainda ocorrem na educação não estabelecem um padrão consistente de preparação de professores em nosso país.

#### 2.4 Produção textual nos cursos de Pedagogia

Neste subcapítulo, avançamos, com a consciência da importância da prática de produção textual no traquejo dos pedagogos, pois são eles exemplos a serem seguidos por seus alunos, por serem incentivadores de futuros escritores no ambiente escolar.

São objetivos da educação, de acordo com a LDB 9394/96, BRASIL (1996), que o aluno e professor, através da linguagem escrita, saibam se expressar com entendimento, para que leiam e compreendam, entendam enunciados, desenvolvam ideias, tirem conclusões e expressem seus pensamentos. O documento da LDB traz indicativos sobre a necessidade da linguagem e das práticas de leitura e escrita para os professores (BRASIL, 1996).

Embasada em Libâneo (2008), percebemos que a pedagogia é uma área do conhecimento que investiga a realidade educativa, o que o autor relata diz respeito à ciência do ato educativo e não diretamente ao curso de pedagogia. A pedagogia é uma dimensão do conhecimento da qual o processo educativo faz parte.

Seguindo nossa pesquisa, comprovamos que vários estudos detêm que os professores, profissionais da educação, não têm recebido preparo satisfatório no desenvolvimento de sua

formação. Semelhantemente, Melo (200, p. 43) diz que é preciso repensar e refletir na formação dos professores “através de propostas curriculares, de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem”.

Mediante tais afirmações, reflete-se sobre este trabalho desenvolvido, o qual expõe a premência de aprimoramento nos currículos dos cursos de formação de professores, no que tange às práticas de produção textual, pois a escrita exige exercício, esforço, aprimoramento e tempo. Comumente, os estudantes do referido curso, encontram dificuldades em termos de lacunas a serem preenchidas, a gramática e a ortografia. São com essas dificuldades que os estudantes do curso de pedagogia deparam-se quando estão no exercício da profissão, conforme Santos (2004).

Os procedimentos efetuados em relação às práticas textuais nos cursos de graduação de professores não são suficientes. Essa ação “Não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade presente”, enfatiza Melo (2001, p. 44). Sabe-se que é preciso domínio da escrita, para que os discentes se tornem bons escritores, a fim de que contribuam para o crescimento de uma sociedade escritora dominante.

Através dos estudos realizados para a projeção da pesquisa, percebe-se que os professores não possuem predomínio na escrita, muitos por não terem adquirido, em sua vida escolar e acadêmica, um ensino sistemático de produção textual, e sim um ensino superficial, no qual não enfatizam e não denotam sobre tal importância em qualquer área profissional que forem percorrer.

Santos (2004, p. 72) atesta que, se o contexto social onde os grupos estão inseridos tem um papel significativo “na gênese da relação com a escrita dos sujeitos deste grupo, a história individual de cada membro do grupo também deve ser tomada como um dos elementos constituintes de sua relação com a escrita”. Em semelhança, a produção textual é concebida como uma atividade verbal, consciente, criativa, com fins sociais e inseridos num determinado contexto (KOCH, 2012).

Portanto, em concordância com os estudos efetuados, infere-se que os professores são principais agentes propulsores da prática de produção textual na vida de muitos alunos que surgem durante a profissão educadora que exercem. Por isso, o enfoque repetitivo sobre a magnitude e seriedade das práticas de produção de texto nas disciplinas dos cursos de formação de professores, para que saiam preparados, escritores proficientes. Dessa forma, afirma o autor: “Ensinar a língua escrita e a composição de textos sempre foi uma das tarefas

da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade, quanto objetivo do ensino” (SANTOS, 2004, p. 78).

É primordial, após a realização dos estudos para este trabalho, salientar que as práticas textuais se consolidam por meio do ingresso ao ensino educacional nas escolas, todavia o contato com textos diversos deve ocorrer desde o início da vida de cada sujeito. Silva (1992, p. 57) frisa que “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir esses sentimentos desde bebezinhos poderá ser uma excelente conquista para toda a vida”. Igualmente, Bakhtin (2011) concebe a literatura infantil como instrumento de desafios e motivações, por ser capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, sendo responsável por suas aprendizagens, compreendendo o contexto em que vive e modificando-o quando preciso.

A escrita é uma necessidade humana. É veículo de comunicação, de troca de informações, de registro de atividades, estudos, pesquisa e, nos cursos de pedagogia, torna-se essencial, visto que o pedagogo a utiliza constantemente em seu dia a dia, seja para fazer anotações, relatórios, aferições ou para produzir seus textos de diversos gêneros textuais.

## CONSIDERAÇÕES

Durante o período colonial, com os colégios jesuítas e as primeiras aulas de ensino público, implantadas pelas reformas de Pombal, até os cursos superiores criados pela vinda de D. João VI, em 1808, não havia preocupação com a formação de professores.

O início do século XX foi marcado pela esperança da burguesia industrial urbana, pela lentidão da mudança no modelo da agronomia e exportação e pela ampliação da oferta do ensino. Já entre os anos de 1950 e 1980, o Brasil obteve avanços em vários setores, como o setor social e econômico, além de se urbanizar. Por mais importantes que tenham sido esses avanços, a defasagem na saúde e na educação persistia nesse período. Ainda não era ofertado o Ensino Fundamental de qualidade para a população.

Para o governo brasileiro dar início e um pouco de atenção ao sistema de ensino, desencadearam-se reformas tumultuadas, aceitas com muitas contradições de interesses, mantendo, pois, o dualismo escolar. Um marco inesquecível foi a ditadura militar, a qual intimidou alunos e professores, silenciou os artistas e os intelectuais e obscureceu a cultura brasileira. Essa era ditadora perpetuou por vinte anos.

De acordo com os aspectos históricos abordados no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, percebe-se que as instituições de ensino que ofertam o curso de licenciatura em pedagogia não estão preparadas para a formação de professores escritores. Diante disso, nota-se o quão importante é oferecer, na grade curricular das faculdades e universidades, conteúdos específicos para a formação de profissionais proficientes na escrita.

Desse modo, este trabalho deu ênfase a novas propostas para as grades curriculares do ensino superior quanto à graduação de professores em todo o Brasil, reafirmando a lacuna encontrada nos cursos de pedagogia e a dificuldade que os professores encontram ao utilizar a escrita em quaisquer momentos de seu cotidiano. Essa nova proposta de aprendizagem voltada para os discentes de pedagogia é determinada a partir de critérios cabíveis para essa implantação de disciplinas no currículo.

A construção do currículo que inclua disciplinas que favoreçam os estudantes de pedagogia e enalteçam a importância da escrita, em sua vida e profissionalmente, deve considerar, também, as necessidades sociais e educacionais da instituição, contando com a participação de entidades e profissionais capacitados, dentre eles, o poder público, os professores, coordenadores, diretores e administradores da instituição.

Diante dessas considerações, entende-se que os problemas apresentados nos cursos de licenciatura em pedagogia, ou seja, curso de formação de pedagogos, professores, não devem

ser resolvidos sem assistência e colaboração das faculdades e universidades de Educação. A formação dos professores demanda atribuições específicas, requer uma estrutura na organização adequada para cumprir essa função.

Segundo as obras e textos consultados, os autores que respaldam nossa pesquisa concordam em dizer que as escolas de formação de professores devem repensar suas práticas e programas que concebiam o ensino como uma política cultural e social, incluindo-se, assim, a escrita, pois, juntamente com a cultura, formam aspectos de ação humana.

Ademais, reforçam que o professor só será capacitado para produzir bons textos quando ele se identificar com seu próprio discurso escrito, assumindo que é responsável por seus dizeres. Desta maneira, fará com que seus alunos se vejam capacitados em serem autores e que se identifiquem com a escrita.

Por meio dos estudos feitos, entendemos que as políticas sobre a formação dos professores precisam ser consideradas e efetivas como política científica, pois as políticas utilizadas na educação brasileira apagam as histórias dos sujeitos professores, das escolas e os projetos implantados para elas e também as práticas construídas no decorrer da história do Brasil.

Conhecendo a imposição da língua por meio da história, compreendemos possíveis motivos acerca das dificuldades dos sujeitos sobre a prática escrita e autoral.

As universidades e/ou instituições que objetivam a formação de pedagogos, não tem uma política definida quanto à formação de professores escritores, suas matrizes curriculares não disponibilizam de horas específicas para a introdução ou complementação de disciplinas com embasamento teórico e prático que visam à proficiência escritora de tais profissionais, ao ingressarem no mercado de trabalho. Portanto, há necessidade de construir laços efetivos entre a escola e a universidade, duas instituições formadoras do professor.

Nossa pesquisa não tem o intuito de zerar o tema, mas sim de apontar alguns aspectos que provoquem discussão em torno da necessidade de se rever e ressignificar a questão da relação entre universidade e ensino básico, o que reflete diretamente nas dificuldades que os professores encontram em sua carreira profissional e pessoal, quanto à utilização da escrita, no processo de construção de bons textos, enfatizando, também, a relação da prática e da teoria quanto ao aprendizado e aperfeiçoamento das estratégias da escrita, nesse processo de formação dos futuros docentes.

É necessário permitir que os estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia reflitam sobre qual é o papel dos professores na atualidade em que vivem e qual a função das escolas públicas e privadas do Brasil, no incentivo e instrução adequada para a formação de



pessoas escritoras, pessoas tais que não encontrem dificuldades em produzir textos bons, coerentes e coesos, além de garantir condições para lidarem com essas dificuldades. Assim, despertar neles a importância de um processo sólido e adequado.

Conforme os estudos dessa pesquisa confere-se que os profissionais da educação não estão recebendo preparo suficiente para enfrentar a realidade do mundo escrito e da realidade das escolas públicas, principalmente quando se deparam com as dificuldades de assumir as novas cobranças a eles impostas, em relação a relatórios e textos diversos.

Diante do que foi explanado a partir da pesquisa bibliográfica, consideramos essencial que as escolas de formação docente superem na matriz curricular o modelo de formação de professores escritores. Sabe-se que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por si próprias, não são capazes de mudar a realidade da educação brasileira na educação básica e nos cursos superiores de licenciatura em pedagogia na formação inicial e continuada de professores, mas podem gerar efeitos na educação, favorecendo a mudança. No entanto, a prática educativa em sala de aula exige uma boa escrita do professor do professor, já que ele é o espelho para o aluno.

Após análises dos teóricos e estudos, inferimos que há uma necessidade de se reformularem as propostas educativas quanto às práticas textuais nos cursos de pedagogia do Brasil. Necessário direcionar um olhar cuidadoso para o currículo básico das faculdades e universidades, voltar para os documentos disponibilizados que dão suporte para tal questão, além da elaboração de estratégias pedagógicas, didáticas, que melhor correspondam a essa demanda.

Depois do estudo realizado, percebemos falhas existentes nos currículos dos cursos superiores de licenciatura, especificamente nos cursos de pedagogia. Considerando o texto como um fenômeno de comunicação, surge na relação interativa e na sua situacionalidade tal como proposto por Marcuschi (2008). Daí a importância de os futuros pedagogos manterem contato com esse instrumento comunicativo, adequando-o conforme as necessidades sociocomunicativas, os gêneros textuais que lhes dão forma, os envolvidos no processo de comunicação, já que a escrita revela um dizer.

O tema em questão, por se tratar de uma reflexão sobre o poder inibitório das disciplinas dos cursos de pedagogia nas instituições de formação de professores, quanto à escrita, para que seja um instrumento de aperfeiçoamento sobre o quesito abordado, ficando claro que tal matriz curricular dos cursos, não incluem disciplinas que favoreçam a escrita, prática tal, de extrema importância na vivência do pedagogo, por ser ele em tal profissão,

personagem principal como exemplo a ser seguido, uma vez que, incentivador de futuros escritores.

Esperamos, a partir das análises deste trabalho, melhor situar a nossa pesquisa no âmbito da pedagogia, sobre as práticas de produção textual na vida dos futuros e atuantes professores, sendo eles fomentadores de novos escritores na sociedade. Isso posto, dar nossa contribuição no que tange ao desenvolvimento disciplinar/curricular nos cursos superiores de licenciatura em pedagogia.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSEF, A. E. C. **A identificação do sujeito-professor com a escrita: sentidos em (dis)curso.** Ribeirão Preto, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96.** Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 251/62.** Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1963.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, 1969.
- FRANCO, C. **História da Pedagogia / Franco Cambi; Tradução de Álvaro Lorencini.** – São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Educação & Atualidade Brasileira.** 2 .ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRAMER, S. **Leitura e Escrita de Professores:** da Prática de Pesquisa à Prática de Formação. Publicado na Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 7, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, p. 23, 1998.

LETA, M. M. Cultura, Modernidade e Linguagem: o que leem e escrevem futuros professores e seus mestres. **Tese** (Doutorado) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, E. C. A escrita da prática pedagógica como estratégia metodológica de formação. 2001. 10f. **Tese.** Universidade Federal do Acre (UFAC), Acre, 2001.

SANTOS, C. F. O professor e a escrita: entre práticas e representações. 2004. 167f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2004.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA. A. A. **Literatura para bebês.** Pátio, São Paulo, nº 25, 1992.