

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Andreia Aparecida Rodrigues Cardoso

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO
ESCRITA VOLTADA AO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): OS DISCURSOS
REVELADOS PELOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS EM
PEDAGOGIA DA UEMS**

Paranaíba/MS

2025

Andreia Aparecida Rodrigues Cardoso

**A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO
ESCRITA VOLTADA AO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): OS DISCURSOS
REVELADOS PELOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS EM
PEDAGOGIA DA UEMS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura
Orientador: Prof. Dr. José Antônio de Souza**

**Paranaíba/MS
2025**

C26f Cardoso, Andreia Aparecida Rodrigues

Formação docente inicial para o trabalho com a produção escrita voltada ao ensino fundamental (4° e 5° anos): discursos revelados pelos projetos pedagógicos das licenciaturas em pedagogia da UEMS/Andreia Aparecida Rodrigues Cardoso. – Paranaíba, MS: UEMS, 2025.

136 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2025
Orientador: Prof. Dr. Jose Antonio de Souza.

1. Formação docente. 2. Produção escrita. 3. Projetos pedagógicos; Pedagogia. 4. Análise do discurso. I. Souza, Jose Antonio. II. Título.

CDD 23. ed. - 370.73

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

ANDREIA APARECIDA RODRIGUES CARDOSO

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ESCRITA
VOLTADA AO ENSINO FUNDAMENTAL (4º E 5º ANOS): DISCURSOS REVELADOS
PELOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA DA
UEMS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 29/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Ana Paula Tribesse Patrício Dargel
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho a Deus, pela constante companhia e apoio em todos os momentos em minha vida; aos meus pais Sebastiao e Anésia (in memoriam), pela educação, formação e amor que sempre me deram; ao meu esposo Luiz Antônio, pela força, paciência e compreensão; ao meu filho Luiz Felipe, pelo amor em forma de sorrisos tão fortalecedores; aos meus irmãos Fredie, Edira e Alan, com quem valorizo a importância do amor em família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, meu mestre supremo, por sua proteção e por me conceber mais esta conquista. Por ter permitido que eu encontrasse no meu caminho e na hora exata, um grupo de pessoas singularmente especiais, as quais também tornaram possível que eu me dedicasse a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade de Paranaíba) por ofertar o Mestrado Acadêmico em Educação.

Especialmente ao professor Dr. José Antônio de Souza, meu orientador. Obrigada, José, por acreditar em mim. Obrigada pela paciência e compreensão demonstrada comigo no decorrer deste estudo, sempre muito respeitoso com minhas opiniões o que, significativamente, muito contribuiu para o enriquecimento e realização dessa pesquisa.

A todos os professores da UEMS com os quais tive a oportunidade de conviver, construir e trocar conhecimentos, pelas referências durante as disciplinas, que foram relevantes para a constituição desta pesquisa e da minha formação.

Aos membros da banca de qualificação: José Antonio de Souza, meu orientador; e às Professoras Doutoras Ana Paula Tribesse Patrício Dargel e Lucelia Tavares Guimarães

Aos meus pais Sebastiao e Anésia. Obrigada meus amados e queridos, pelo que sou, por me ensinarem sempre a verdade, a dignidade e lutar pelos meus ideais. Vocês sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, incentivando-me, consolando-me. Seus ensinamentos, conselhos e dedicação estarão definitivamente guardados no meu coração.

Ao meu companheiro de viagem Lucas pela amizade que amadureceu conosco, pelos diálogos, pela discussão dos textos e da vida.

Aos familiares e amigos que acompanham mais de perto este processo, compreendendo minhas ausências, mas acreditando e respeitando minha opção por essa formação. Pela acolhida, pela preocupação para que eu estivesse bem, mesmo fora do meu domicílio.

Enfim, gostaria de agradecer a todos aqueles que estiveram envolvidos direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. A pesquisa analisou a formação inicial de professores em Pedagogia, para o ensino de produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como foco os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Partindo da própria trajetória docente e das inquietações vivenciadas no processo de alfabetização e ensino da escrita, o estudo discutiu a relação entre currículo, formação docente, discursos acadêmicos e políticas educacionais. Baseada na análise documental e bibliográfica, a investigação examinou legislações, diretrizes curriculares e materiais formativos, com destaque para BNCC, PCN, DCN e programas governamentais como o PNAIC, articulando-os às concepções sobre linguagem e ensino de produção textual. A partir da perspectiva da Análise do Discurso, buscou-se identificar os sentidos atribuídos à escrita e à formação docente nos Projetos Pedagógicos da UEMS, evidenciando possíveis lacunas entre teoria e prática. Os resultados indicaram que, embora os documentos institucionais apresentassem princípios formativos relevantes, há, ainda, algumas fragilidades quanto à abordagem específica da produção escrita, refletindo desafios na preparação do pedagogo para atuar nos anos iniciais, com metodologias consistentes de leitura, escrita e alfabetização. Enfatizou-se, dessa maneira, a necessidade de fortalecer os currículos das licenciaturas, ampliando o compromisso com uma formação robusta, crítica e articulada às demandas reais da escola e da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Formação docente; Produção escrita; Projetos pedagógicos; Pedagogia; Análise do discurso.

ABSTRACT

This dissertation presents the culmination of a Master's research project in Education, conducted within the Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, linked to the research area Language, Education, and Culture. The study delves into the initial training of Pedagogy students, focusing on their preparation to teach written production in the early years of elementary school. By examining the Pedagogical Projects of UEMS' Pedagogy Courses, the research explores the intricate relationships between curriculum design, teacher training, academic discourse, and educational policies. Through a documentary and bibliographic analysis, the study scrutinizes key legislation, guidelines, and training materials, including BNCC, PCN, DCN, and government initiatives like PNAIC. By applying Discourse Analysis, the research identifies the meanings ascribed to writing and teacher training, revealing potential disparities between theoretical frameworks and practical applications. The findings suggest that, despite the presence of robust training principles in institutional documents, there remain significant gaps in the specific approach to written production, underscoring the challenges inherent in preparing educators for this critical aspect of language teaching.

Keywords: Teacher education; Written production; Pedagogical projects; Pedagogy; Discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRODUÇÃO ESCRITA	17
1.1 Currículo e suas relações com a formação docente e Projeto Político Pedagógico	17
1.2 Reflexões acerca da formação inicial docente	24
1.3 Formação inicial em Pedagogia e suas relações com a produção escrita	32
2. PRODUÇÃO ESCRITA: CORRENTES TEÓRICAS E LEGISLAÇÕES	37
2.1. As legislações acerca da produção escrita	37
2.2 O ensino de produção de textos nos anos iniciais – concepções teóricas	45
2.3 A formação inicial docente para o trabalho com a produção escrita	56
3. OS DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO ESCRITA REVELADOS PELOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	61
3.1 A análise do discurso como método	61
3.2 Análise de discurso – alguns conceitos	63
3.3 Os Projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UEMS	67
3.3.2 - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Dourados - UEMS.....	72
3.3.3. - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maracaju – UEMS	77
3.3.4. - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Paranaíba – UEMS.....	83
3.4. Os discursos revelados pelos PPCs de Pedagogia sobre a formação para o trabalho com a produção escrita nos anos iniciais	91
3.5. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Condições de produção	94
3.6. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Ementas da Disciplina: Alfabetização e Letramento	98
3.7. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Ementas da Disciplina: Leitura e Produção de Texto I e II.....	111
3.8 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da UEMS – Ementas Bibliográficas das disciplinas.....	118
3.8.1 Alfabetização e letramento.....	118
3.8.2 Língua Portuguesa e suas Metodologias	122
3.8.3 Leitura e Produção de texto	124

3.8.4 Estágio supervisionado em linguagem I – Alfabetização	127
3.8.5 Estágio supervisionado em linguagem II – LINGUA PORTUGUESA	128
3.8.6 Tabela Comparativa	130

CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
---	-----

INTRODUÇÃO

Escrever textos sempre foi um grande desafio para mim. Desde que ingressei na 1ª série, do Ensino Fundamental, em 1976, o texto pareceu para mim algo de outro mundo, de outra dimensão. Isso porque, desde os quatro anos eu sabia escrever o meu nome e várias outras palavras. No entanto ao chegar na escola, todo o sonho de aprender as primeiras frases tornou-se distante. A professora não me autorizou a escrever texto, em vez disso, solicitou uma série de exercícios de coordenação motora. Algum tempo depois apresentou-me a cartilha e os seus textos, descontextualizados, distantes da nossa realidade e, que para mim, eram sem significado. Talvez, isso tenha contribuído para a minha desmotivação em relação a escrita.

E hoje, colocar no papel as minhas reflexões, ainda gera um certo receio, talvez de ser criticada, não sei. Confesso que não foi fácil escrever as páginas que se seguem. Foi um desafio e, ao mesmo tempo algo instigante. Enquanto uma parte minha queria desistir, a outra insistia em continuar.

O ingresso no mestrado deu-me a oportunidade de refletir sobre a minha aprendizagem ao longo dos 28 anos em que atuei como professora e professora coordenadora na rede estadual de ensino do estado de São Paulo. O mestrado sempre foi um dos meus sonhos, penso que é o sonho de muitos professores, quando iniciam suas jornadas em sala de aula. Todos nós temos sonhos e propósitos, e realizá-los pode demorar um certo tempo e persistência. Esse caminho, muitas vezes, árduo não foi diferente para mim.

Após um início conturbado em relação à escrita, percorri o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com poucas propostas de produção escrita e rara aprendizagem. As propostas de textos apresentadas pelos professores geralmente eram temáticas, quase nunca sabíamos o assunto e quando sabíamos, tínhamos dificuldades para colocar as ideias no papel. Os docentes falavam sobre narração, descrição e dissertação, e até solicitavam algumas produções dessas tipologias. A narração e a descrição pareciam um pouco mais fáceis, mas a dissertação, confesso que na época não compreendi e/ou não aprendi esse conteúdo. De acordo com Orlandi (2016) “informação e conhecimento não significam a mesma coisa”. Apesar de escrever textos narrativos e descritivos, nunca soube para quem estava escrevendo, com qual finalidade e nem onde circularia o texto produzido.

Segundo Lerner (2002, p. 28) o desafio é:

conseguir que os alunos cheguem a ser produtores de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de treinar unicamente como “copistas” que reproduzem - sem um propósito próprio - o escrito por outros , ou como receptores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz a avaliação por parte do professor. O desafio é conseguir que as crianças manuseiem com eficácia os diferentes escritos que circulam na sociedade, e cuja utilização é necessária ou enriquecedora para a vida (pessoal, profissional, acadêmica), em vez de se tornarem especialistas nesse gênero exclusivamente escolar que se denomina “composição” ou “redação”.

Essa, portanto, essa foi a nossa relação com a produção escrita durante a Educação Básica.

Ao ingressar na faculdade de Letras (Português e Inglês), tinha como objetivo aprender a escrever bons textos. Qual não, foi a surpresa, ao perceber que, ao longo de três anos de curso, produzi apenas uma narrativa nas aulas de língua portuguesa, sobre algo que marcou a infância. Tirei nota dez, porém nunca soube os critérios de correção a professora utilizou para a correção dos textos.

Da faculdade à sala de aula, como professora da disciplina de Português, e com isso veio o desafio: ensinar vários conteúdos, inclusive a produção escrita (algo que não tinha aprendido). Busquei vários cursos de extensão, capacitações, que trouxeram novos conhecimentos, mas que não foram suficientes para promover mudanças significativas no ensino de produção textual. Fui fazer cursos de extensão, capacitação etc. Segundo Orlandi (2016), em seu texto Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação:

educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação pelo Estado, o sujeito tenha a formação (conhecimento) necessária para poder constituir-se em uma posição-sujeito que possa discernir, e reconhecer os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte, o que, em Marx (2004 [1844]), significa não ser alienado.

Nesse sentido, acredito que fui treinada e não educada, como afirma a autora. Percebo que esse treinamento sempre aconteceu — e ainda acontece — quando preparamos os estudantes por meio de simulados e exercícios mecânicos, com o objetivo de que alcancem as metas do SAEB e de outras avaliações externas. Essa lógica, de acordo com Foucault, quando analisa os mecanismos de poder e controle presentes nas instituições, revela-se como um processo disciplinador, no qual a escola produz sujeitos adestrados para responder a comandos e desempenhar tarefas, mas nem sempre capazes de pensar criticamente ou atribuir sentido ao que fazem. Assim, a formação tende a se reduzir à adequação a normas, metas e resultados

mensuráveis, reforçando uma cultura de treinamentos e não de emancipação intelectual, que limita a construção da autonomia e da autoria dos estudantes e dos próprios professores.

Após um ano como professora do Ensino Fundamental Ciclo II, ingressei em um concurso público, como professora dos anos iniciais, o que me levou a cursar Pedagogia para melhorar a minha prática docente. Entretanto, a formação em Pedagogia não atendeu plenamente a minha expectativa em relação ao ensino de produção escrita.

Um ano depois, assumi a função de coordenação pedagógica e precisei acompanhar o trabalho docente em sala de aula. Nesse acompanhamento, percebi que muitos professores enfrentavam dificuldades com o conteúdo de produção escrita, principalmente nos anos iniciais. Diante disso, surgiram questionamentos sobre a formação inicial docente e os conteúdos abordados nos cursos para essa formação. Além disso, percebi que alguns professores buscavam atividades sobre diversos temas na internet, e o que mais me intrigava, eram as atividades relacionadas à produção textual. Apesar das mudanças ocorridas no ensino de língua, esses professores planejavam aulas com exercícios descontextualizados, muitas vezes sem significado e sem sentido para os estudantes.

Como professora coordenadora pedagógica, passei a ser responsável pela formação dos professores nas ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivas). Iniciei a formação com um diagnóstico sobre o ensino de produção textual. Coincidentemente, a Secretaria de Educação de Estado de São Paulo, lançou uma formação com os coordenadores, voltada ao trabalho com o Material do Programa Ler e Escrever - material didático – professor e aluno, que contemplava os Eixos: Oralidade, Leitura, Produção Escrita e Análise e Reflexão sobre a Língua.

Embora, as formações estaduais visem, em geral, capacitar os professores para reproduzir políticas públicas e seus discursos, confesso que essa formação foi muito positiva. Ela contribuiu para qualificar o trabalho de leitura e produção de textos em sala de aula, resultando em avanços significativos no processo de aprendizagem dos alunos.

Entre os anos de 2009 a 2015, estudamos diversos autores, refletimos sobre nossa prática pedagógica e colocamos em jogo muitos conhecimentos. Abordamos temas como: Alfabetização, Leitura, Produção Escrita, Análise e Reflexão sobre a Língua, Gêneros Textuais, e outros. Os autores estudados foram: Delia Lerner, Dolz, Eni Orlandi, Gagnon e Schneuwly, Emília Ferreiro, Katia Brakling, Magda Soares (2021), Roxane Rojo, Sacristan, Telma Weizs, Vascellos e muitos outros.

Ao longo da formação os professores assumiram um processo chamado de dupla conceitualização, o que foi significativo para todos os envolvidos.

Segundo a pesquisadora Delia Lerner a dupla conceitualização:

(...) é um meio de trabalhar com os professores e que permite dois aprendizados ou seja, tem dois objetivos: conseguir por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto. (LERNER, 2002, p. 107)

Ao longo da formação nós parávamos para refletir sobre as estratégias utilizadas, sobre o que estava dando certo e, se esse aprendizado refletia no processo de aprendizagem dos educandos.

Geralmente quando recebíamos professores novos precisávamos retomar vários temas já trabalhados, principalmente sobre produção escrita e isso mais uma vez me intrigava. E nessa trajetória como professora coordenadora, percebi que os professores têm conhecimentos sobre o conteúdo de escrita, porém muitos têm dificuldade para o aprofundamento, como por exemplo, os procedimentos de escrita, comportamentos escritores, capacidades de produção escrita, conhecimentos linguísticos constitutivos da linguagem (aspectos discursivos, pragmáticos, textuais, gramaticais, notacionais) e outros.

Essas observações suscitaram novos questionamentos quanto a formação dos docentes: O que contemplam os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das IES sobre o ensino de produção textual? Que conteúdos são trabalhados nesses cursos? Quais concepções de ensino aprendizagem orientam essas formações?

Já havia um interesse em pesquisar o tema, mas foi em uma aula como aluna especial na UEMS, no primeiro semestre de 2021 que a ideia se consolidou. O professor nos pediu para que pensássemos sobre o que nos incomodava na escola e disso nasceria o tema da pesquisa em mestrado. Não tive dúvida quanto a elaboração do projeto.

Assim, traçamos como objetivo geral:

Identificar e analisar quais conteúdos e discursos acerca do ensino de língua (produção escrita) estão presentes nos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UEMS em vigência para o ano letivo de 2022/2023.

E como objetivos específicos delimitamos:

- a) Refletir sobre a formação inicial das licenciaturas em Pedagogia da UEMS no que tange à formação docente para a produção escrita relacionada ao ensino de língua portuguesa;
- b) Buscar fundamentos na Análise do Discurso, enquanto escopo teórico, para evidenciar como se apresentam elaborados os discursos, nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da

UEMS, acerca da formação inicial e da formação docente para o trabalho com o ensino da produção escrita;

c) Sistematizar e analisar as legislações vigentes, a partir do final da década de 1990, em relação ao trabalho docente (anos iniciais – Ensino Fundamental) sobre alfabetização e com a produção escrita.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a abordagem da pesquisa qualitativa, que, de acordo com Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13), “(...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

A partir desse constructo teórico, portanto, propomos uma pesquisa apoiada: Na revisão bibliográfica, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 44), compreende oito fases, sendo elas: a escolha do tema, a elaboração do plano de trabalho, a identificação, a localização, a compilação, o fichamento, a análise e interpretação e, por fim, a redação.

Na análise documental, que constitui, a partir da percepção de Lüdke e André (1986) uma técnica muito vantajosa, pois permite a complementação dos dados obtidos por meio de outras técnicas. São considerados documentos, materiais como pareceres, leis, regulamentos, jornais, revistas, diários pessoais, entre outros. Sua escolha não é aleatória, pelo contrário, é guiada por hipóteses, ideias ou propósitos, e a sua investigação se concretiza por meio da análise do seu conteúdo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base na revisão sistemática da literatura acerca do tema tratado: Formação inicial de professores, produção de texto, projeto político pedagógico e análise de discurso. Os estudos sobre formação inicial abarcaram os pressupostos propostos por Arroyo (2011), García (1999), Gatti (2014 e 2019), Imbernón (2005), Libâneo (2010) e outros; em relação ao ensino de língua recorremos a Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Rojo e Cordeiro (2004), Mortatti (2007), entre outros e em relação ao projeto pedagógico utilizamos Vasconcellos (2012), Veiga (2004) e outros; em relação a Análise de discurso recorremos a Orlandi (2016). Além disso, foram utilizados também para a pesquisa os periódicos científicos (revistas) e plataformas de dissertações e teses.

Na primeira etapa da pesquisa fizemos um levantamento de teses e dissertações relacionadas ao nosso tema de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catalogo de Teses e Dissertações (CAPES).

Quadro nº 1: Pesquisa na Base de Teses e Dissertações – BDTD.

Descritores utilizados na busca	Número de teses e/ou dissertações
Formação inicial em Pedagogia para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental	12
Análise do PPP do curso de pedagogia, ensino da escrita nos anos iniciais	02
Análise de discurso PPP e o ensino da escrita nos anos iniciais	02

Fonte: autoria própria.

Após a pesquisa fizemos a leitura dos sumários e dos resumos das teses e/ou dissertações encontradas na busca de referencial bibliográfico as quais foram listadas a seguir. Ressaltamos que algumas pesquisas chamaram a nossa atenção por estarem próximos da nossa temática, e assim, aprofundamos a leitura das mesmas.

Quadro nº 2: Teses e dissertações selecionadas para leitura aprofundada.

Título	Tipo de Pesquisa	Vínculo institucional	Ano de Publicação
A escrita na formação inicial de docentes dos anos iniciais de Educação Básica: Reflexões dialógicas sobre a formação de professoras leitoras e produtoras de textos sobre o aprender para ensinar a produção textual escrita na escola	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	2020
As condições de produção do discurso da formação do curso de Letras e a relação com a produção escrita.	Tese	Universidade do Estado de Mato Grosso	2022

Destacamos que as duas teses acima contribuíram significativamente para compreendermos alguns conceitos e encontrarmos referências bibliográficas sobre o tema, o que nos ajudou muito para concluir esse trabalho.

Para a análise documental, os projetos políticos pedagógicos das cidades de Campo Grande, Dourados, Maracaju e Paranaíba foram acessados no site oficial da UEMS, para analisar como a produção escrita está contemplada nesses documentos. Foram enviados e-mails as coordenações dos referidos cursos para confirmação se o Projeto Pedagógico em vigor é o mesmo disponibilizado pelo *site*. Os demais documentos (PCNP, BNCC, DCNs, Leis, Decretos, Resoluções etc) foram acessados no site oficial do Ministério da Educação (MEC).

Essa dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 trata do currículo, formação docente e produção escrita. O capítulo 2 apresenta as correntes teóricas e as legislações acerca da produção escrita. O capítulo 3 apresenta os discursos sobre a produção escrita revelados pelos projetos pedagógicos da UEMS.

E, por último trazemos as considerações finais em que apresentamos resultados da pesquisa.

1. Currículo, formação docente e produção escrita

1.1 Currículo e suas relações com a formação docente e Projeto Político Pedagógico

Na sociedade da comunicação, saber ler e interpretar são condições essenciais ao estudante. É imprescindível que o aluno adquira autonomia para solucionar problemas, analisar fatos, argumentar, criticar, usar a tecnologia com responsabilidade e seriedade, entre outros. Para atingir esses e outros objetivos, faz-se necessário oferecer aos educandos um ensino de qualidade, e uma aprendizagem que realmente tenha significado para esses aprendizes. Diante disso, é imprescindível que o currículo em desenvolvimento nos estabelecimentos de ensino, seja público ou privado, garantam princípios, diretrizes, objetivos e metas que atendam aos desafios impostos pela sociedade do conhecimento. Nesse contexto, é importante que a escola de ensino fundamental, ensino médio ou de ensino superior saiba que aluno quer formar.

É fato que a elaboração dos currículos deve seguir as orientações, normas, resoluções, entre outros, do Ministério da Educação (MEC), porém, essa elaboração ganha um sentido maior quando elaborada coletivamente com toda comunidade escolar. O professor tem um papel fundamental nessa construção, pois é ele quem será o mediador do currículo em sala de aula e sendo assim, precisa fazer parte das discussões do documento. Quando há o envolvimento do educador nos debates da elaboração do currículo, há um comprometimento do mesmo na sua implementação e, espera-se assim, oferecer a todos os educandos uma formação de qualidade. Qualidade essa, que vai muito além de ensinar conteúdos, estamos nos referindo a uma formação em que o aluno saiba viver com sucesso e responsabilidade na sociedade atual. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica:

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos historicamente e socialmente. CNE/CEB. (Resolução CNE/CEB 4/2010, Parecer CNE/CEB 7/2010). Brasília, 2010, s/p).

Nesse contexto, as IES, precisam definir que profissional querem formar, pois a definição desse perfil docente torna-se estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas não somente com a qualidade de ensino, mas também, para a promoção de aprendizagens significativas. De acordo com Gatti *et al*, 2019, p. 75.

É relevante ter claro o perfil desejável desse profissional – a literatura especializada indica que conhecimentos importantes para a docência, além dos fundamentos da educação, são: conhecimento do aluno e de seus contextos; compreensão da relação da linguagem com a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social; conhecimento da disciplina a ser trabalhada na docência e de seus respectivos conhecimentos pedagógicos (conhecimento pedagógico dos conteúdos), tratados sempre de maneira integrada aos saberes adquiridos nas práticas educativas; e, conhecimentos sobre avaliação de alunos e avaliação educacional.

Partindo dessa ideia, espera-se que os currículos dos institutos superiores que oferecem formações (inicial) nas licenciaturas estejam articulados, ou seja, que ofereçam o conhecimento científico, com o que de fato acontece nas escolas. Porém, muitos estudiosos como Gatti, Pimenta, Libâneo, têm criticado esse distanciamento entre as faculdades e a escola, a falta de articulação entre a teoria e a prática, entre o conhecimento específico e o pedagógico. Muitas vezes o futuro professor tem apenas o conhecimento teórico, as experiências em sala de aula, que poderiam ajudar o profissional a exercer a função, muitas vezes não acontecem, ficando os estágios apenas para o registro da observação. Quanto ao conhecimento específico, muitos profissionais concluem a formação com um excelente domínio de conteúdos da sua área específica, porém, ao entrar em sala de aula para lecionar, tem dificuldade com a metodologia, a indisciplina, em avaliar, em saber o que o aluno já sabe, entre outros. É verdade que os educadores adquirem conhecimentos e saberes de várias maneiras e em diferentes momentos da vida. Eles aprendem na formação inicial, na formação continuada, com colegas, com a família, as vezes repetem práticas que foram vivenciadas enquanto estudantes. Ao iniciar sua prática em sala de aula o profissional precisa sentir segurança, saber a teoria, mas também como aplicá-la no cotidiano da escola. Assim, “na formação inicial ensina-se - ou deveria ensinar - para começar a lecionar”, (Tancredi, p. 23) e muitas vezes essa desconexão pode resultar em uma prática pedagógica ineficiente em sala de aula.

Nesse cenário, Gatti, *et al.*, (2019, p. 177) pontua que, “continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. ”

A LDB 9394/96, proporcionou alguns avanços em relação à flexibilização dos currículos nas escolas e uma maior autonomia, para que os estabelecimentos elaborassem suas propostas pedagógicas.

Nota-se assim, um descaso com a formação inicial docente por parte dos governantes, que muitas vezes colocam a culpa nos professores pelos baixos índices em leitura e escrita apresentados em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e outras avaliações. Esses mesmos governantes desconsideram as condições de trabalho, a falta de investimentos em formações, os baixos salários, entre outros.

Diante disso, reforçamos a importância das instituições de ensino superior (IES) oferecerem uma formação sólida aos futuros profissionais, pois assim, esses poderão atuar com sucesso na sociedade, desenvolvendo um trabalho eficiente junto aos educandos.

Sendo assim, ganham destaque o currículo e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES, que devem estar articulados, com princípios, objetivos e o compromisso com a formação de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade justa, inclusiva e igualitária. Por isso, o currículo deve ser pensado e elaborado juntamente com os envolvidos no processo de aprendizagem e levar em consideração a realidade de cada escola. De acordo com Sacristán, (2000, p. 15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, ente as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (Sacristán, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, é fundamental que haja uma reflexão sistemática do processo ensino aprendizagem por parte dos envolvidos nesse processo, e assim possam redirecionar ações para a concretização de uma aprendizagem significativa a todos os estudantes.

Para Vasconcellos (2012, p. 99),

O currículo não pode ser pensado apenas como um rol de conteúdos a serem transmitidos para um sujeito passivo. Temos que levar em conta que as atitudes, as habilidades mentais, por exemplo, também fazem parte dele. Neste sentido, o currículo que nos interessa é aquele em que o educando tem oportunidade de entrar no movimento do conceito.

Concordamos com Vasconcellos, pois o educando deve ser visto com protagonista do seu próprio conhecimento. Na sociedade atual, já não dá mais para trabalhar com a compartimentalização do conhecimento e com currículos fragmentados e descontextualizados da realidade do aluno, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor passivo de informações.

Para a elaboração dos seus currículos as escolas e os institutos de ensino superior, sejam públicos ou particulares seguem as orientações e normas do governo federal. Desde a publicação da LDB 9394/96, alguns documentos foram publicados com o objetivo de orientar e subsidiar a formulação dos currículos dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das escolas.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de nove anos e mais recentemente, em 2017, tivemos a publicação da Base Nacional Comum (BNCC). Além disso, temos também, em 2006, a publicação das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (foco do nosso estudo) e que orienta a elaboração do currículo e os Projetos Políticos Pedagógicos das IES que oferecem o curso de Pedagogia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, são um conjunto de orientações e diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (MEC), para nortear a elaboração dos currículos escolares em todas as etapas da educação básica. Esses parâmetros têm como objetivo promover a qualidade da educação e a equidade, garantindo uma base de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes.

Os PCN de acordo com o MEC:

[...]constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 2001, p.13).

Os PCN, trazem uma proposta flexível, não configuram um modelo curricular homogêneo e não são obrigatórios e nem prescritivos, ao contrário, foram elaborados para que as escolas e os professores possam adaptá-los à realidade local, considerando as demandas e as características de cada comunidade. Além disso, os PCN enfatizam a importância do desenvolvimento de competências e habilidades pelos estudantes, indo além da transmissão de conteúdos. Eles destacam a necessidade de estimular o pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas, o trabalho em equipe, a criatividade, a autonomia e a responsabilidade, entre outras habilidades essenciais para a formação integral dos indivíduos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também são orientações do MEC para que as escolas possam elaborar seus currículos. As DCN têm como objetivo principal garantir a qualidade e a equidade do ensino, promovendo uma formação integral e que possa atender as demandas da sociedade contemporânea. Esse documento estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dos diferentes níveis da Educação Básica, que compreende a Educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As diretrizes apresentam também os princípios metodológicos, como a interdisciplinaridade, a contextualização e a promoção do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade tem por objetivo integrar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais ampla do mundo. A contextualização busca relacionar o conteúdo aplicado em sala de aula com a realidade dos alunos, assim, aproxima o conhecimento acadêmico das experiências e vivências dos educandos. Espera-se assim, que o ensino seja mais atrativo e relevante para os estudantes. O protagonismo do aluno é fundamental, pois estimula a participação ativa dos estudantes e os incentivam a autonomia, reflexão, criticidade e a capacidade de tomar decisões.

O mais recente documento oficial que tem a função de especificar quais os conteúdos devem ser vistos pelos alunos em cada ano de ensino é a Base Nacional Comum Curricular e que de acordo com o MEC:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da

Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC contempla as habilidades e competências essenciais que os estudantes precisam adquirir ao longo do ensino. O documento organiza o currículo em torno das áreas de conhecimento, que são divididas em componentes curriculares. Na Educação Infantil, são definidos cinco campos de experiência: O Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento são: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologia; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicada; e Ensino religioso. Já no Ensino Médio, as áreas são: Linguagem e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologia; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicada; e Formação técnica e profissional. Além das áreas de conhecimento, a BNCC estabelece competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica. Essas competências abrangem aspectos como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação, a colaboração, a ética, a sustentabilidade e a valorização da diversidade.

É importante salientar que a principal diferença entre a BNCC e os PCNs e que enquanto os Parâmetros Curriculares não são obrigatórios e que apenas orientam os professores; são mais detalhados e específicos aos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, apresentam sugestões de temas, tópicos, metodologias e recursos didáticos. A BNCC por sua vez é um currículo comum em todo o país e não leva em consideração as particularidades regionais, as diferenças socioeconômicas e culturais, nem as necessidades individuais de cada aluno. A BNCC estabelece uma lista extensa de habilidade e objetos de conhecimento que os alunos devem adquirir em cada ano da educação básica. Essa quantidade excessiva de conteúdo pode gerar uma pressão sobre os estudantes e professores, resultando em um ensino voltado apenas para a memorização e reprodução de informações, em vez de promover o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade para resolver problemas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia são as orientações e os princípios estabelecidos pelo MEC, e tem como objetivo definir as bases para a formação dos futuros pedagogos como também, orientar as IES na estruturação de seus currículos. Essas diretrizes têm como princípio norteador a compreensão do pedagogo como

educador que atua em diferentes espaços e contextos, como por exemplo, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As DCNs ressaltam a importância da articulação entre a teoria e a prática, o que deve favorecer uma formação de profissionais comprometidos com uma educação de qualidade. Assim, o estágio é considerado um elemento essencial do currículo, proporcionando ao estudante a oportunidade de adquirir experiências significativas no ambiente escolar e com isso desenvolver habilidades pedagógicas fundamentais para o exercício da profissão. Embora as DCNs para o curso de Pedagogia estabeleçam um marco regulatório, é importante ressaltar que cada instituição de ensino superior tem autonomia para organizar seu currículo, de acordo com suas especificidades e contexto local. O que esperamos é que essas IES possam garantir uma formação sólida, coerente e contextualizada em que os futuros profissionais sejam comprometidos com a construção de uma educação de qualidade e transformadora.

Outro documento essencial nas escolas e nas IES é o Projeto Político Pedagógico (PPP). É um documento que orienta as práticas educativas da instituição de ensino, estabelece a identidade da escola, seus princípios e objetivos, sua organização e funcionamento, define a metodologia e a avaliação e deve estar alinhando ao currículo da instituição.

Para Veiga,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 2003, p. 13)

Nesse contexto, o PPP deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais de alunos), ou seja, todos os segmentos da escola ou universidade devem participar da elaboração do projeto. É por meio desse processo de construção coletiva que se torna possível estabelecer um projeto significativo para todos da escola/universidades. Além disso, o PPP precisa ser retomado, revisitado e atualizado de acordo com as demandas sociais.

Ainda segunda a autora,

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é

algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2003, p. 15).

Acreditamos que um Projeto Político pedagógico bem elaborado e em consonância com as legislações previstas (resoluções, diretrizes, e decretos), e que essa articulação possibilite um estudo crítico por parte dos professores e alunos acerca das reformas educacionais propostas pelos governantes.

1.2 Reflexões acerca da formação inicial docente

A formação inicial de educadores no Brasil tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação brasileira e por isso deveria ser prioridade do poder público em nosso país. É por meio da formação inicial de professores que os futuros profissionais da educação adquirem conhecimentos teóricos e práticos necessários para exercerem sua profissão com competência e qualidade ou pelo menos deveriam adquirir tais conhecimentos.

De acordo com a pesquisadora Gatti (2014, p. 35), “a chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos”. Dessa maneira, a formação dos professores deve estar alinhada as diferentes possibilidades e conhecimentos do mundo contemporâneo. O que exige das faculdades, universidades, institutos educacionais, ações mais efetivas para que a formação dos professores seja de qualidade e atenda as reais necessidades da sociedade contemporânea, ou seja, formar professores que sejam capazes de oferecer um ensino em que futuros aprendizes possam ler com autonomia para além das linhas e, ao mesmo tempo saibam escrever para além da decodificação de palavras.

A maioria dos cursos de licenciatura, que formam os professores em diversas áreas do conhecimento, acontecem em instituições públicas e privadas, em que são oferecidas as disciplinas específicas para cada campo de atuação e também a parte pedagógica que oportuniza o conhecimento teórico sobre o processo ensino aprendizagem.

No entanto, é fundamental ressaltar que a formação inicial de professores enfrenta desafios significativos no país. Os principais desafios que gostaríamos de explanar aqui e que acreditamos que contribuem para que os estudantes não avancem em suas aprendizagens são: a falta de articulação entre a teoria e a prática, os currículos e projetos políticos pedagógicos

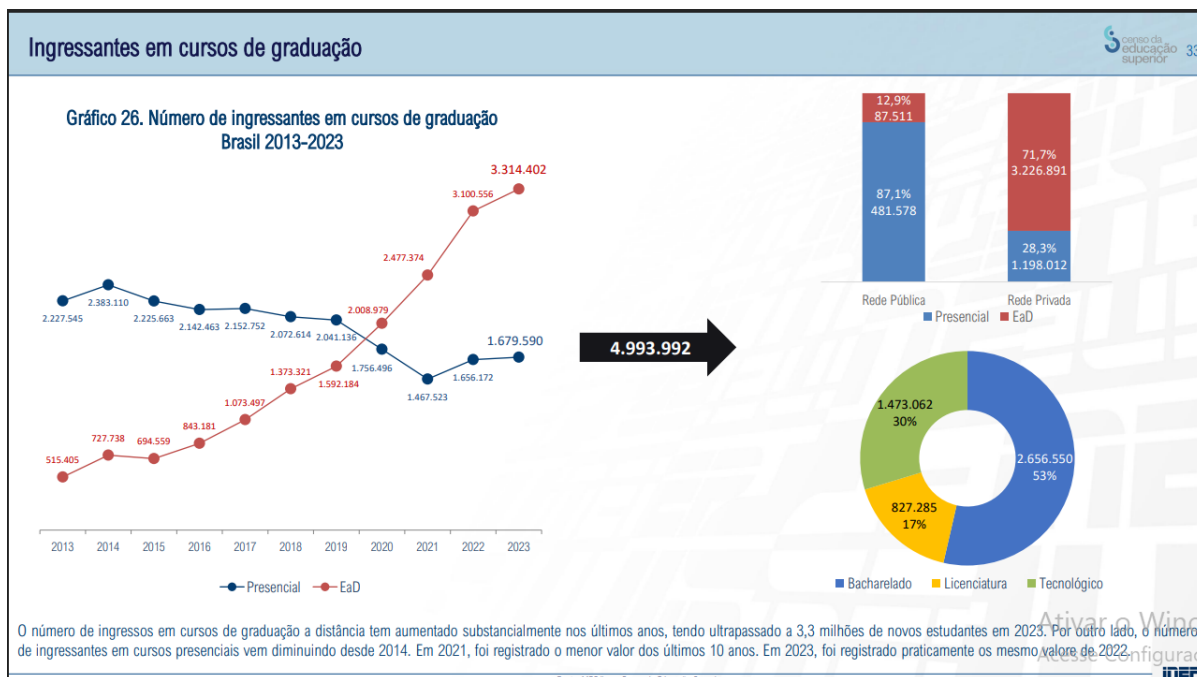
dissonantes da teoria apresentada em sala de aula, o número de estudantes que optam pela formação inicial em EAD, que nem sempre oferece um ensino adequado, entre outros.

Para Gatti, há um distanciamento entre a formação dos professores e o que de fato acontece nas escolas. Isso reflete na sala de aula, causando impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, as universidades oferecem uma formação teórica sólida, mas encontram dificuldades em aplicar esse conhecimento em sala de aula. Isso pode acontecer devido à falta de estágios e de experiências práticas durante a formação, o que acaba gerando uma lacuna entre o que de fato é aprendido nas universidades e faculdades e as demandas da prática docente.

Quanto aos currículos e aos projetos político-pedagógicos, muitas vezes estes se mostram dissociados — ou seja, nem sempre aquilo que está previsto no currículo se concretiza na sala de aula. Nesse sentido, Gatti (2014) destaca que, de modo geral, as ementas dos cursos de licenciatura apresentam fundamentos educacionais formulados de maneira genérica, o que compromete uma formação mais sólida. A autora argumenta que há um considerável descompasso entre o que os projetos pedagógicos desses cursos propõem e aquilo que efetivamente compõe sua estrutura curricular.

Os dados do censo (2023), disponibilizados pelo MEC/INEP, informam que o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a 3,3 milhões de novos estudantes em 2023. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Em 2023, foi registrado praticamente os mesmos valores de 2022. Vejamos a figura a seguir:

Figura 1 – Ingressantes em cursos de graduação.



Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior.

Sabemos que, para o professor atuar em uma sala de aula, precisa ter o domínio de conteúdo, mas implica também em conhecer a realidade do aluno, saber como o mesmo aprende, saber relacionar-se, saber articular conteúdos com o cotidiano do estudante, trabalhar metodologias inovadoras, entre outros conhecimentos, o que para nos parece pouco provável que acontece diante dos números apresentado pelo Censo 2023, em que a maioria dos professores estudam a distância, o que nos faz acreditar que nem sempre é possível uma aprendizagem eficiente uma vez que, de acordo Gatti, (2014, p.37) “grande parte dos estudos em EAD é solitária e demanda proficiência em leitura e interpretação de textos, que contatos virtuais ou tutoriais fragilizados não favorecem”. E isso, pode implicar em uma formação ineficiente.

O que nos preocupa é a quantidade de alunos matriculados para formação dos professores na modalidade à distância. Preocupação essa em relação aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, principalmente nos anos iniciais e no que diz respeito às metodologias de alfabetização e produção escrita.

Para Gatti, (2014, p.38):

Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade e com alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas.

A modalidade a distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais. O próprio currículo desses cursos emula o dos cursos presenciais, que não oferecem formação suficiente quanto a metodologias de alfabetização.

Nesse contexto, emerge a inquietação: os futuros docentes estarão realmente preparados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem que se materializam na sala de aula? Que conteúdos, estratégias pedagógicas e recursos irão selecionar para alfabetizar e ensinar os alunos a produzir textos com autoria e qualidade?

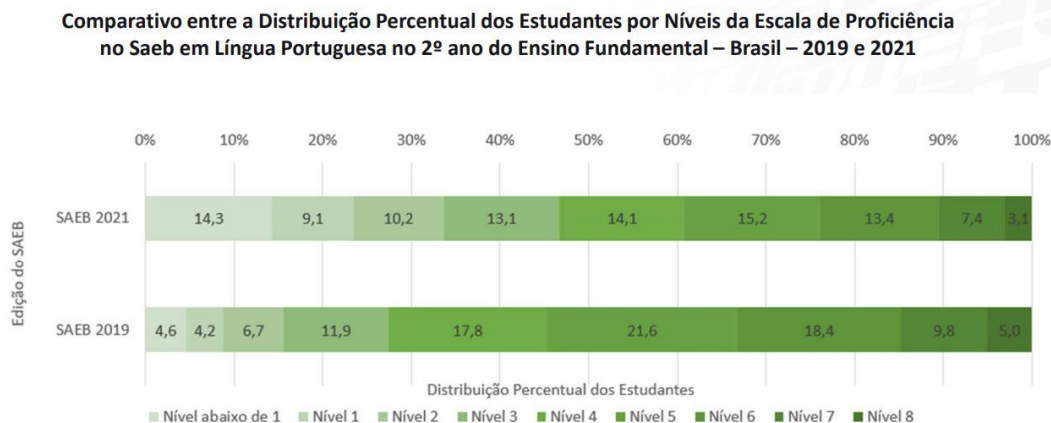
Outras inquietações, como, por exemplo, os resultados de Língua Portuguesa do segundo e quinto anos, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Lembrando que o SAEB é uma avaliação nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de medir a qualidade da educação básica no Brasil. Ele avalia os estudantes do 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio em diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com MEC/INEP (2022) “a aplicação do Saeb 2021 foi desenhada de forma a manter a comparabilidade com as edições anteriores. No entanto, o contexto educacional atípico deve ser levado em consideração.” Sugere-se que a leitura e a análise dos resultados sejam voltadas a apoiar políticas públicas que visem a melhoria do processo educacional, em particular, no cenário pós-pandemia.

Os resultados do segundo ano apontam 14,3% dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental no Brasil, encontram-se no nível abaixo de 1 ou seja, “provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar”. (MEC, 2022, s/p)

Figura 2 – Ingressantes em cursos de graduação.

4. Resultados do Saeb 2021: 2º ANO | LÍNGUA PORTUGUESA



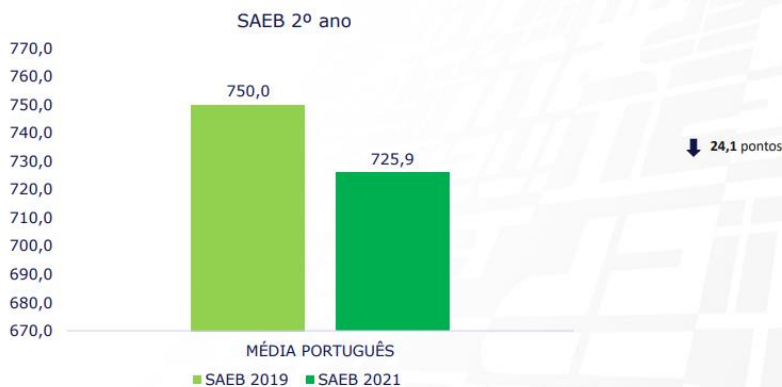
Fonte: INEP. *Resultados do Saeb 2021 – 2º ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.*

A figura 2 apresenta a comparação entre as proficiências médias dos estudantes brasileiros do 2º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, avaliados pelo Saeb em 2019 e 2021. Os dados evidenciam um declínio expressivo no desempenho médio nacional. Em 2019, a média registrada foi de 750 pontos, enquanto em 2021 essa pontuação caiu para 725,9, resultando em uma redução de 24,1 pontos. Esse decréscimo sugere um retrocesso na aprendizagem da leitura e escrita no início da escolarização. A queda pode estar relacionada a diversos fatores estruturais e pedagógicos, sendo frequentemente atribuída aos efeitos da pandemia de Covid-19, que interrompeu aulas presenciais, impôs ensino remoto emergencial e ampliou desigualdades de acesso ao processo de alfabetização, sobretudo entre crianças em fase inicial de letramento. Além disso, esse resultado reforça os achados de outras avaliações que indicam fragilidades na alfabetização e insuficiência de práticas pedagógicas eficazes na formação leitora. A diferença negativa observada sugere que o país enfrenta desafios consistentes para recuperar níveis de proficiência anteriormente alcançados, exigindo investimentos prioritários em políticas públicas, formação docente e acompanhamento pedagógico continuado.

Figura 3 – Resultados SAEB 2021: 2º ANO/LÍNGUA PORTUGUESA

4. Resultados do Saeb 2021: 2º ANO | LÍNGUA PORTUGUESA

Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021



Fonte: INEP. Resultados do Saeb 2021 – 2º ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.

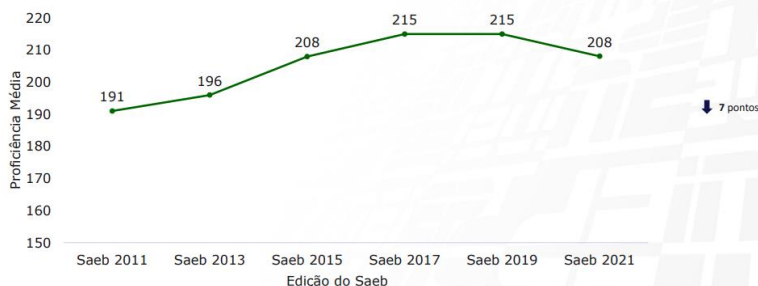
A média de proficiência de português dos alunos do segundo ano caiu de 750,0 em 2019, para 725,1 em 2021, um percentual de 24,1 pontos. Assim, a figura evidencia não apenas uma redução estatística, mas um indicador de alerta educacional, visto que os primeiros anos do Ensino Fundamental representam a etapa crucial para consolidação da leitura e escrita. O declínio nas médias do Saeb aponta para a necessidade de ações emergenciais e estratégicas para fortalecer o processo de alfabetização e mitigar as perdas acumuladas.

Já no quinto ano a média de proficiência caiu 7 pontos de 2019 para 2021.

Figura 4 – Resultados SAEB 2021: 5º ANO/LÍNGUA PORTUGUESA.

4. Resultados do Saeb 2021: 5º ANO | LÍNGUA PORTUGUESA

Evolução das Proficiências Médias no Saeb em Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2011 a 2021



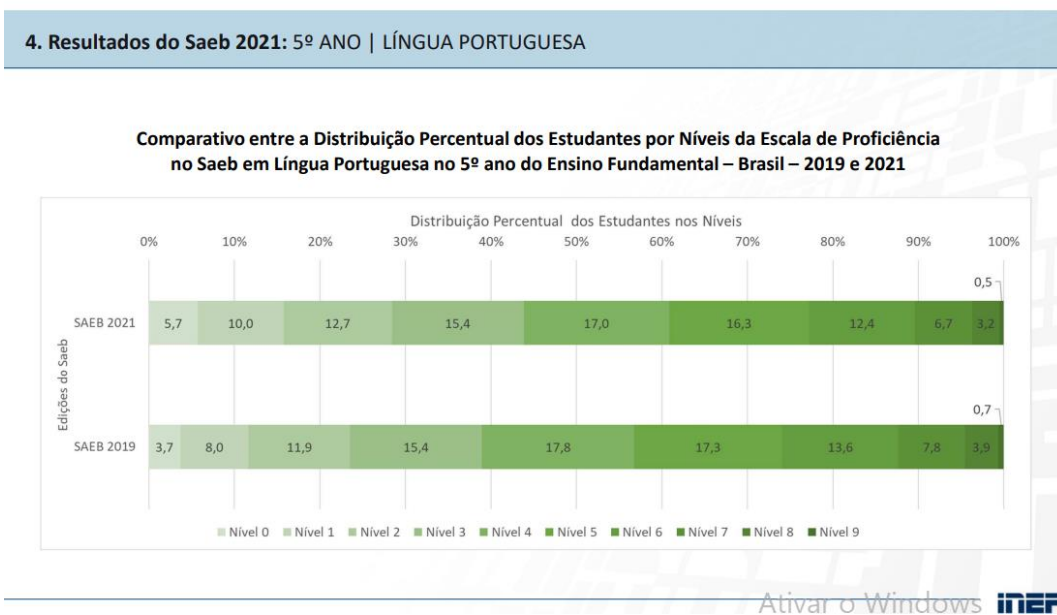
INEP

Fonte: INEP. Resultados do Saeb 2021 – 5º ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.

Observa-se inicialmente uma tendência de crescimento ao longo dos primeiros ciclos avaliados: Esse movimento sugere que, durante quase uma década, houve progressos graduais nas habilidades de leitura e compreensão textual dos estudantes, possivelmente associados ao fortalecimento de políticas públicas e programas voltados à alfabetização. Entretanto, a edição de 2021 rompe essa trajetória ascendente, ao apresentar queda para 208 pontos, representando redução de 7 pontos em relação ao ciclo anterior. Esse recuo pode sinalizar impactos significativos nas aprendizagens decorrentes das condições de ensino no período pandêmico, marcado por ensino remoto emergencial, desigualdades de acesso e interrupções na dinâmica escolar — fatores que afetaram diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita. Embora a proficiência de 2021 ainda esteja acima dos indicadores de 2011 e 2013, o dado revela um desafio contemporâneo para manter os avanços conquistados.

Vejamos o quadro a seguir:

Figura 5 – Resultados SAEB 2021: 5º ANO/LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: INEP. *Resultados do Saeb 2021 – 5º ano do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.*

O comparativo entre 2019 e 2021 no Saeb de Língua Portuguesa para o 5º ano mostra um deslocamento na distribuição de proficiência. Isso sugere um rebaixamento geral no desempenho dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa entre as edições de 2019 e 2021, o que é um indicador importante para a necessidade de ações pedagógicas e políticas públicas de recuperação da aprendizagem.

Sabemos que a formação inicial de professores deve estar além de preparar os futuros professores somente para a prática de avaliação, porém oferecer condições para que os profissionais conheçam as matrizes de referência do SAEB também é importante, desde que saibam também o que há por traz dessas avaliações, ou seja, o professor precisa conhecer os discursos que perpassam as políticas públicas do sistema de avaliação da Educação Básica. E saber usar essas avaliações de forma adequada para o acompanhamento do processo ensino aprendizagem e não apenas para atingir metas.

Além disso, há a Resolução 2/2019, publicada em 20 de dezembro de 2019, que estabelece as diretrizes para a formação inicial docente. E esperado que as universidades, centros superiores e faculdades, atendam o que está estabelecido na Resolução 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores (BNC – Formação). O art. 2º da presente Resolução, aponta que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

A Resolução 2/2019 (BNC-Formação) define as competências e habilidades para a formação inicial dos professores, com prazo de implantação para as Instituições Ensino Superior de dois a três anos a partir de 2020. Embora, seja importante considerar a resolução, esperamos que as instituições superiores estejam preparadas para propiciar aos seus estudantes o questionamento das competências e habilidades propostas na referida Resolução. De acordo com Dourado e Siqueira (2020, p.844), a resolução CNE 2/2019, “apresenta uma lógica de formação praticista, pragmática e adaptativa, que encontra respaldo em um projeto alienado”.

O que nos faz acreditar que a BNC-Formação Inicial de Professores, que também é referenciada em competências e habilidades com foco no aprender a aprender (fazer), acaba por reduzir a função dos professores ao cumprimento de tarefas, tratando-os como meros executores dos conteúdos listados na BNCC, não dando espaços para que os docentes busquem sentido no que fazem. Os autores argumentam ainda que:

A racionalização técnica está evidente nos dados apreendidos pela pesquisa da rede Gestrado (2020): a instrumentalização dos meios, dos recursos, dos conteúdos, da lógica do processo de ensino-aprendizagem, da tecnologia, do tempo, do conhecimento e do saber fazer docente” (Dourado e Siqueira, 2020, p. 845)

Para o enfrentamento dos desafios, é fundamental o investimento na valorização da carreira docente e na melhoria da qualidade da formação inicial de professores. Isso inclui políticas públicas que promovam uma formação mais articulada entre a teoria e a prática, currículos e projetos políticos pedagógicos alinhados ao que de fato acontece no interior da sala de aula, investimentos e acompanhamento sistemático no EAD, como também, o incentivo para os cursos de licenciaturas presenciais, a valorização salarial e o reconhecimento social dos docentes.

1.3 Formação inicial em Pedagogia e suas relações com a produção escrita

Ensinar a ler e escrever não é uma tarefa fácil e no início dos anos iniciais essa tarefa torna-se um grande desafio para os professores. Para enfrentar essa tarefa o educador precisa estar preparado e saber como se dá o processo de aprendizagem dos alunos. Faz-se necessário que o profissional saiba o que é alfabetização e de que maneira trabalhar em sala de aula. Esse profissional precisa saber também como ensinar o aluno a escrever textos com autonomia e de boa qualidade. Isso requer uma formação inicial sólida e que ofereça condições para que os professores realizem um bom trabalho em sala de aula.

O Art. 62 da LDB 93/94/1996, diz que:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

De acordo com o referido artigo a formação docente dar-se-á em nível superior, com exceção para os anos iniciais que poderá ser em nível médio. Além disso, os institutos de ensino superior devem seguir as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, Pareceres e Resoluções para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena, do Conselho Nacional de Educação e publicadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Desde a década de 1990, as Instituições de Ensino Superior reestruturaram seus cursos de Pedagogia para atender a legislação, e assim assumiram a função da formação inicial de educadores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desde então, o curso de Pedagogia já passou por várias reformulações e ainda é foco de muitas discussões e pesquisas por parte dos estudiosos. Desde a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2006, travou-se um intenso debate em torno das diretrizes uma vez que há um amplo campo de atuação para os egressos do curso de Pedagogia.

O artigo 2º, da referida diretriz define a responsabilidade para a formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais, do Ensino Fundamental. Além de formar professores para os Anos Iniciais, a resolução tem a incumbência de formar profissionais para outros campos de atuação, como por exemplo, no Ensino Médio Normal e também em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Isso provoca em nós uma reflexão sobre o currículo e projetos políticos pedagógicos elaborados nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de Pedagogia para formar profissionais para atuarem nos anos iniciais, no ensino médio e outras funções, como coordenação pedagógica, diretor de escola, entre outras, com um mesmo currículo. Esse currículo acaba sendo fragmentado, não atendendo de fato as demandas necessárias, que segundo Gatti *et al.*, 2019, p. 29:

“A formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando. As dificuldades postas para um currículo de graduação atender a todas as postulações colocadas como sua responsabilidade são evidentes (...)”

Diante disso, podemos inferir que a formação dos professores dos anos iniciais para desenvolverem um trabalho de qualidade em sala de aula, é precária, principalmente no desenvolvimento de atividades de alfabetização e produção escrita. Para Goulart (2020, p.51) “Aprender a escrever, e mais especificamente aprender a elaborar textos escritos adequados às variadas situações sociais, envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resume a uma soma, mas a um enredamento em que muitos fatores estão em jogo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – (BRASIL, 2001, p. 34), dispõem que ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os

tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Nessa linha de pensamento cabe aqui mais uma reflexão sobre a formação do docente para os anos iniciais, se realmente a formação em Pedagogia garante uma formação eficaz para atender o que está previsto no PCN de Língua Portuguesa para o ensino com textos.

Nesse viés, Gatti *et al.*, (2019, p. 33), afirma que:

Há uma necessidade de requalificar tanto os cursos de Pedagogia como as demais licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da educação básica para que os licenciados tenham a formação necessária ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível educacional” (GATTI *et al.*, 2019, p.33)

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe aos professores dos anos iniciais, o desenvolvimento de atividades em Língua Portuguesa levando em conta quatro eixos: oralidade; análise linguística/semiótica; leitura/escuta; produção de textos. Em relação ao trabalho com a alfabetização e produção textual, a BNCC contempla vários objetos do conhecimento e várias habilidades, a serem desenvolvidas em sala de aula nos diferentes anos.

No que diz respeito a alfabetização, um tema muito polêmico entre os estudiosos, observamos algumas mudanças no documento em relação aos PCNs, como exemplo: a alfabetização das crianças em dois anos (1º e 2º) anos do Ensino Fundamental, as orientações aos professores para que trabalhem a consciência fonológica, entre outros.

De acordo com as orientações da BNCC os objetos do conhecimento e habilidades para o primeiro e segundo anos (anos iniciais) do Ensino Fundamental, em relação a: **escrita:** Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita, Construção do sistema alfabético/Pontuação, Escrita autônoma e compartilhada.

Análise linguística/semiótica (Alfabetização): Conhecimento do alfabeto do português do Brasil, Construção do sistema alfabético, Construção do sistema alfabético e da ortografia, Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação, Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas, Construção do sistema alfabético, Pontuação Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação Morfologia, Forma de composição do texto, Formas de composição de narrativas, Formas de composição de textos poéticos, Formas de composição de textos poéticos visuais, etc.

Para o terceiro, quarto e quinto anos, o documento propõe os seguintes objetos de conhecimento em relação à produção textual e análise linguística/semiótica (ortografização):

Produção de texto: Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão Planejamento de texto/Progressão temática e paragrafação; Escrita colaborativa, Escrita autônoma.

Análise linguística/semiótica (ortografização): Construção do sistema alfabético e da ortografia, Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia, Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação, Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas, Construção do sistema alfabético, Pontuação, Morfologia, Morfossintaxe, Forma de composição do texto, Adequação do texto às normas de escrita, Coesão e articuladores, Formas de composição de narrativas, Discurso direto e indireto, Forma de composição de textos poéticos, Forma de composição de textos poéticos visuais, Forma de composição de textos dramáticos.

Objeto de Conhecimento	Habilidade (BNCC)
Sistema de escrita alfabética	EF01LP05 – Reconhecer o sistema alfabético e suas regularidades.
Práticas de leitura	EF02LP16 – Ler e compreender textos variados, identificando sentidos e informações.
Produção textual	EF03LP19 – Produzir textos considerando finalidade e destinatário.
Oralidade	EF04LP22 – Participar de situações de comunicação oral com clareza e organização.
Análise linguística/semiótica	EF05LP07 – Revisar textos considerando normas ortográficas e coesão.

Fonte: autoria própria.

Assim, diante do exposto no quadro de habilidades e objetos do conhecimento em relação à alfabetização e ao ensino de produção escrita nos anos iniciais, percebemos a necessidade de um conhecimento sólido da língua portuguesa, das hipóteses de escrita, de habilidades específicas em metodologias de ensino, dos procedimentos de escrita, comportamento de escritores, capacidades de leitura e produção de textos, além dos conhecimentos linguísticos constitutivos da linguagem: aspectos discursivos (relativos a adequação do discurso ao contexto de produção, características dos gêneros nos quais os textos se organizam; aspectos pragmáticos; aspectos textuais (coesão, coerência, paragrafação, pontuação); gramaticais (sintaxe, morfologia, ortografia, etc); notacionais (compreensão do

sistema de escrita). Esses conhecimentos são fundamentais para que os futuros profissionais possam compreender a língua portuguesa em sua complexidade e ensiná-la de maneira eficaz aos seus alunos.

Assim, permanece a indagação: o curso de Pedagogia, de fato, contempla os conteúdos necessários para essa formação? Seria possível que uma licenciatura tão abrangente consiga preparar, com êxito, o profissional que dela se espera, diante da amplitude e da generalidade que lhe são próprias? Tais questionamentos reforçam a necessidade de repensar a formação inicial, de modo que ela responda de maneira mais consistente às demandas reais da prática docente.

2. PRODUÇÃO ESCRITA: CORRENTES TEÓRICAS E LEGISLAÇÕES

Queremos esclarecer que a nossa opção da concepção e os conteúdos propostos na BNCC se dá em virtude de ser o último documento publicado e que normatiza a elaboração dos currículos estaduais e municipais.

2.1. As legislações acerca da produção escrita

A década de 80 foi marcada por discussões e pesquisa acerca da linguagem, percebe-se um avanço em relação ao estudo e ensino da gramática e, conseqüentemente na produção escrita. Entre os estudiosos já não se concebe mais ensinar o aluno a produzir um texto por meio de modelos já existentes, que se baseavam nas tipologias, narração descrição e dissertação, faz-se necessário um trabalho com os gêneros textuais que se aproximam mais da realidade do aprendiz. E essa discussão ganha um espaço maior com a publicação da LDB 9394/1996, em que o aluno é visto como sujeito da aprendizagem e a escola deixa de ser àquela que transmite o conhecimento e precisa dar condições para que os educandos aprendam com sucesso. Várias interpretações equivocadas que apareceram sobre a nova tendência linguística, principalmente sobre a correção dos textos, em que muitos professores deixaram de corrigir os textos dos alunos, pois acreditavam que não era preciso mais corrigir a gramática e outros aspectos do texto. Nessa tendência linguística, da qual também concordamos com Doretto e Beloti (2012) quando citam que:

o ato de fala ou, ainda, a enunciação, em si, não pode ser encarada como individual, unicamente do ponto de vista da norma, mas, ao contrário, “a enunciação é de natureza social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 113, grifos do autor), de relação dialógica e seu elemento principal é a interação verbal. Além disso, toda palavra é ideológica e sua materialização está diretamente relacionada à evolução ideológica: a “linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico” dos sujeitos e “dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui” e, ainda, “não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas” (GERALDI, 1997, p. 6), ou seja, um sujeito histórico, social e ideologicamente constituído.

Nessa perspectiva, a produção de texto ganha um sentido diferente, a linguagem é um processo de interação e o professor, por meio do trabalho com gêneros textuais sabe o que e

quais atividades podem fazer o aluno avançar em sua escrita. Já o aluno, também o que, para que e para quem vai escrever o seu texto, além de estar em contato com textos de boa qualidade e que fazem parte do seu cotidiano.

Para apoiar as escolas quanto à compreensão das discussões sobre as mudanças educacionais que estavam ocorrendo no país, sobre o ensino da escrita, várias políticas públicas e programas foram implementados visando a melhoria da qualidade da educação.

Assim, foram publicados documentos, resoluções, decretos, entre outros para subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas e o trabalho nas unidades escolares, aqui, trouxemos alguns que consideramos importantes para compreender melhor o trabalho com a alfabetização e/ou produção textual.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são uma coleção de documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como finalidade orientar a prática pedagógica nas instituições de ensino.

De acordo com os PCN:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, a transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaborada e abstratas, os mais vitais para e plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, p.30).

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental de assegurar ao aluno, o contato com textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. Sabemos que essa é uma tarefa muito difícil, que ensinar a criança a ler e escrever vai além de ensinar a língua com regras e em partes isoladas, faz-se necessário planejar ações e atividades que envolvam textos que fazem parte do cotidiano do educando, é preciso atribuir sentido e significado ao ensino da língua.

Segundo os PCN:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a determinado gênero,

com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.34).

Nessa linha de pensamento, a escola precisa estar alinhada a um trabalho tanto de leitura como de escrita que se aproxime da realidade da criança, para que assim, possa formar verdadeiros leitores e escritores.

A criança está em contato no dia a dia, (mesmo que ainda não saiba qual o gênero), mas brinca, com receitas, listas, convites, bilhetes, contos, fábulas, entre outros, e então por que trabalhar com outros textos que não fazem sentido para o aprendiz? Diante disso, já não cabe mais a escola, um ensino em que alfabetizar um aluno tenha que primeiro ensina a juntar as sílabas ou que para produzir um texto o educando tenha que responder a um questionário, completar frases e/ou lacunas, utilizar gravuras, ou ainda falar sobre suas “férias”, como se tivesse toda a criatividade para escrever.

Nos PCNs (1997, p. 82) “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem”.

Nesse viés, Brakling (2002, p. 98) afirma que:

A sala de aula que antes era vista como lugar de transmissão de conhecimento, passa a ser concebida como lugar de interação verbal. Para tanto, o texto é a unidade de ensino, é o espaço de reflexão sobre a língua e a linguagem, de interação entre os sujeitos, e o estudante, nessa perspectiva, é visto como produtor de texto.

Assim, o trabalho de produção textual segundo os PCN, exige uma variedade de gêneros textuais em sala de aula, uma vez que é importante que o aluno tenha o contato com a diversidade de gêneros, pois, essa diversidade permite que eles explorem as características e a estrutura dos gêneros, a linguagem usada para escrever determinado texto, o conteúdo temático, entre outros. Os PCN enfatizam também, a importância de ensinar os alunos a planejarem seus textos, organizando as ideias de forma coerente e propõem o ensino de revisão dos textos. Quando o aluno aprende a fazer a revisão do texto, seja no processo da textualização ou no final da escrita, ele tem a oportunidade de olhar não somente para os erros ortográficos e gramaticais, mas de verificar se o seu texto está confuso, incompleto, ambíguo, redundante etc. e, assim, poderá reescrevê-lo, até que ache satisfatório para o momento. Isso ajuda no desenvolvimento de habilidades de escrita e na construção de textos mais claros, coesos e coerentes. O trabalho

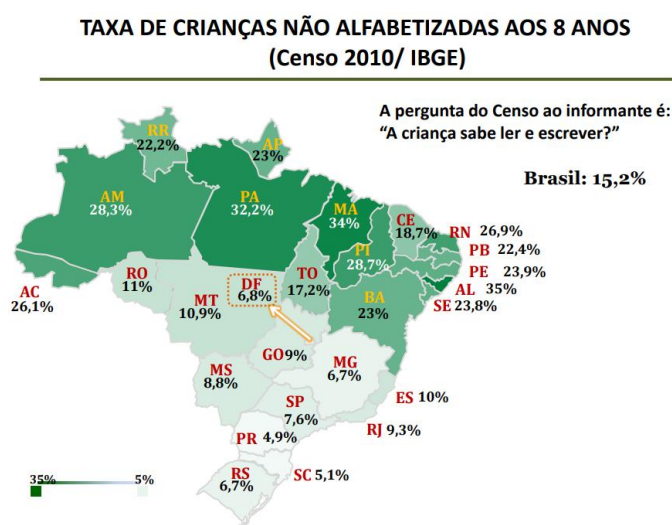
com a diversidade textual, possibilita ao estudante ampliar o seu repertório linguístico e textual. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacam que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas, pouco tem a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mais isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p.35/36).

Ainda segundo os PCN (pag. 36) “um texto não se define por sua extensão”. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental, faz-se necessário que o educador tenha o conhecimento do assunto, saiba os objetivos e a metodologia que utilizará para que o ensino da escrita aconteça com sucesso.

Outra ação do Ministério da Educação para contribuir com os professores para o ensino da produção escrita, foi o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O pacto foi criado em 2012, com o objetivo alfabetizar todas as crianças até a idade de oito anos, sem exceção em todas as unidades federativas. De acordo com o Censo 2010/IBGE, havia no Brasil 15,2% de crianças não alfabetizadas.

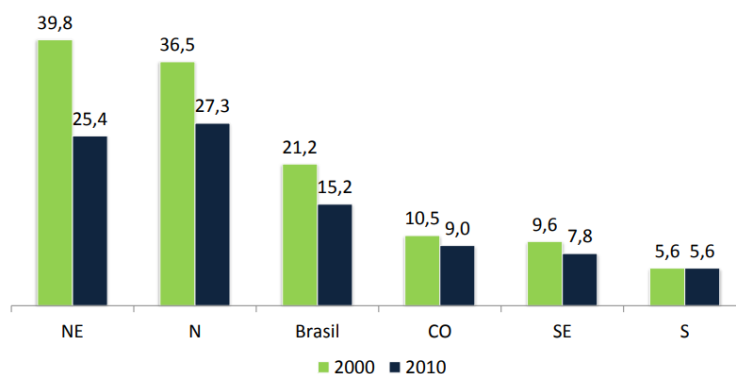
FIGURA 6 – TAXA DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS AOS 8 ANOS



Fonte: Ministério da Educação. Dados do Censo Demográfico 2010 – IBGE.

FIGURA 7 – TAXA DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS AOS 8 ANOS

TAXA DE CRIANÇAS NÃO ALFABETIZADAS AOS 8 ANOS
Por Região (Censo 2010/ IBGE) - %



Fonte: Ministério da Educação. Dados do Censo Demográfico 2010 – IBGE.

Esclarecemos aqui que de acordo com o MEC (PNAIC caderno de apresentação, 2015, p. 14) outras ações importantes foram criadas para combater o analfabetismo e o baixo desempenho escolar dos alunos, entre os anos 2000 e 2010. Em 2003 o Rede Nacional de Formação Continuada. Em 2005 o “Programa Pró-Letramento” é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada a distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. De acordo com o documento apesar “melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional para a implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no “Pró-Letramento”. (MEC, 2015, p. 15).

Diante disso, foi criado o PNAIC, foi aprovado no final de 2012 e implementado a partir de 2013.

Segundo o Ministério da Educação, (2015, p. 7):

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (Brasília: MEC, SEB, 2015)

Entre as ações e estratégias pedagógicas, desenvolvidas pelo PNAIC estão: a) formação continuada dos professores, que objetiva capacitar os professores que ministram aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º anos), por meio da formação continuada em serviço com foco nas práticas pedagógicas em sala de aula, apoiado nos direitos de aprendizagem de cada etapa; materiais como, livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos, distribuídos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, jogos pedagógicos para o apoio à alfabetização (para salas de aula de 1º e 2º ano), livros de literatura (bibliotecas para cada turma de alfabetização), por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, obras de apoio pedagógico para os professores, entre outros; além de avaliações contínuas em sala de aula, conduzidas pelos professores, utilizando instrumentos de avaliação diagnóstica e de registro de aprendizagem com acompanhamento da tutoria permanente.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação (2015, p.27):

(...) ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. (Brasília: MEC, SEB, 2015)

Nessa linha de pensamento e para que os professores compreendessem o que é a alfabetização, o curso de formação de professores apresentou vários temas com objetivos específicos de acordo com os temas propostos. Alguns temas desenvolvidos no curso foram: Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A Criança no Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização; A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização etc.

Esse último (A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização) que é de nosso interesse apresentou como objetivos: refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente; analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas; planejar o ensino no ciclo de alfabetização, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças; refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização; compreender que os usos do oral e do escrito

complementam-se nas práticas de letramento e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos socio discursivos aos aspectos notacionais; refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita; refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações; compreender os pressupostos da defesa do trabalho sistemático para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização; refletir sobre a integração entre Língua Portuguesa e demais componentes curriculares, para planejar situações didáticas interdisciplinares.

Os conteúdos desenvolvidos ao longo da formação possibilitaram aos participantes uma reflexão sobre suas práticas de ensino e o fazer pedagógico. E isso nos possibilita também uma reflexão da formação inicial do professor, uma vez que muitos profissionais chegam a sala de aula sem esses conhecimentos.

Percebe-se que esses conteúdos são fundamentais para a prática em sala de aula, assim, o professor necessita de uma formação teórica que o prepare para desempenhar seu trabalho no dia a dia de forma eficiente. Para isso acreditamos, que esses conteúdos devem fazer parte dos projetos políticos pedagógicos das instituições que oferecem cursos superior, mais especificamente, nos cursos de Pedagogia que formam, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mais um documento que trata da produção escrita é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que foi publicada em 22 de dezembro de 2017, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e também de acordo com o MEC:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (Brasil, 2017, p. 5)

Assim, os Estados ao elaborarem seus currículos devem ter como base o que está prescrito na BNCC.

Ao contrário do que propunha os documentos anteriores, a BNCC indica que os alunos devem ser alfabetizados até o segundo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já de acordo com os PCN os alunos tinham até o final do terceiro ano para serem alfabetizados.

Ainda de acordo com a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 57)

A BNCC traz para a disciplina de Língua Portuguesa às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

Recomendações para trabalho de Produção de textos no Ensino Fundamental:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos,

responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero.

2.2 O ensino de produção de textos nos anos iniciais – concepções teóricas

Todos os profissionais que atuam com o ensino de língua, na escola, concordam que a partir da década de 1980 mudanças significativas ocorreram no ensino da língua escrita.

De acordo com Soares (1999 p.60), essas mudanças ocorreram por dois fatores:

Em primeiro lugar, é nos anos 80 que as ciências linguísticas, a Linguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do discurso começam a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna: novas concepções de língua e linguagem, de variante linguísticas, de oralidade e escrita, de texto e discurso reconfigura o objeto de aprendizagem e do ensino da escrita e, conseqüentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

Em segundo lugar, é também nos anos 80 que a Psicologia Genética piagetiana traz uma nova compreensão do processo de aprendizagem da língua escrita, através, particularmente, das pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e seus colaboradores, obrigando a uma revisão radical das concepções do sujeito aprendiz da escrita, e de suas relações com esse objeto de aprendizagem, a língua escrita.

Para Koch (2002, p. 20) três concepções de linguagem podem ser apontadas:

A linguagem é a expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- A linguagem é instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.
- A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Para o autor essas três concepções correspondem a três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática; o estruturalismo e o transformacionalismo e a linguística da enunciação.

Assim, até a década de 1970 o ensino foi marcado pela teoria empirista, o que chamamos de pedagogia tradicional, em que o ensino e aprendizagem eram trabalhados separadamente. Havia uma preocupação apenas com o que o professor ensinava e não havia uma preocupação com o aluno, ou seja, o que de fato esse estudante poderia aprender.

No que diz respeito a alfabetização a publicação do livro “A psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro, no Brasil, nos anos de 1980, teve um impacto significativo na educação. O trabalho da autora questionou as concepções e métodos tradicionais sobre a aprendizagem das crianças e propôs uma metodologia inovadora baseada no construtivismo. De acordo com a escritora, as crianças não aprendem a ler e escrever de forma passiva, apenas recebendo informações dos professores, mas elas são construtoras ativas de seus conhecimentos. Para Ferreiro as crianças desenvolvem hipóteses próprias sobre a escrita, criam suas interpretações iniciais, antes de internalizar as regras convencionais da linguagem escrita. Ao professor cabe a tarefa de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, respeitar o ritmo de aprendizagem e fazer intervenções para que o aprendiz avance em seu processo de aprendizagem.

O texto “As concepções das crianças a respeito do sistema de escrita”, de Emília Ferreiro (1991), propõe discussões relevantes acerca do processo de ensino aprendizagem da escrita. De acordo com o texto as primeiras escritas das crianças revelam pistas importantíssimas para serem interpretadas, entretanto, essas escritas têm sido consideradas apenas garatujas sem importância. Para saber interpretá-las requer muito estudo. Para a autora, é necessário considerar o que a criança sabe escrever mesmo antes de chegar a escola e receber um ensino

sistemizado. O que a criança escreve não precisa necessariamente corresponder a forma socialmente aceita, revelando assim, que é preciso aceitar que as crianças podem escrever sem ter a autorização institucional para isso.

Segundo a autora, tradicionalmente a escrita era vista apenas no espaço gráfico (qualidade dos traços, distribuição espacial das formas etc.). Já os aspectos construtivos (defendidos pela autora) têm a ver com o que a criança quis representar e os meios utilizados por ela para fazer as diferenciações entre as representações.

Para a estudiosa (1991, p. 19), “a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas”.

Ferreiro aponta três grandes períodos na evolução da escrita, sendo:

Primeiro período: Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico. Nesse período, segundo a autora, há duas distinções básicas que sustentarão as construções subsequentes: de um lado a diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e não figurativas e de outro, a constituição da escrita como objeto substituto. Essa distinção entre desenhar e escrever é muito importante, ao desenhar se está no domínio icônico e ao escrever está fora do icônico. As primeiras características apresentadas na escrita pré-escolar são representadas tanto por arbitrariedades das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas. Nesse período as crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar novas letras.

Segundo período: A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos). Nesse período, segundo a autora, há um grande esforço intelectual das crianças na construção de formas de diferenciação entre as escritas. Os critérios de diferenciação são intrafigurais que se expressam sobre o eixo quantitativo e sobre o eixo qualitativo, ou seja, há uma variação na quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes e as vezes no repertório de letras de uma escrita para outra. Ainda, nesse período, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros.

Terceiro período: A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). Nesse período, de acordo com a estudiosa, a criança começa a perceber que há uma correspondência entre as letras e as sílabas, ela descobre que a quantidade de letras com que vai se escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral, e essas partes das palavras são suas sílabas, iniciando assim, o período silábico, que evolui até chegar a uma exigência mínima rigorosa. Nesse

período também, as letras começam a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, o que leva a estabelecer correspondência com o eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. Isso gera conflitos, e esses conflitos desestabilizam a hipótese silábica, provocando na criança novas descobertas, por exemplo, que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é por sua vez reanalisável em elementos menores, assim a criança ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E assim, ela vai descobrindo novos problemas, inclusive os ortográficos, que caberá ao professor conduzi-la a escrita ortográfica.

Segundo Soares (1999 p.71):

não há paradoxo entre atividades de escrita espontânea e a aprendizagem do sistema ortográfico; ao contrário, como já se disse anteriormente, são as atividades de escrita espontânea que permitirão à professora levar a criança à apropriação das normas, regras e convenções da escrita: é só através da análise dos textos espontâneos produzidos pela criança que a professora poderá identificar que estágio do processo de apropriação do sistema ela se encontra, interpretar as hipóteses com que está operando, selecionar e organizar dados, decidindo quais aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, explicitar para a criança as suas hipóteses, levá-la a confrontá-las com as convenções e regras do sistema e a partir disso conduzi-la à escrita ortográfica.

Dessa maneira, o professor, ao acompanhar o processo de aquisição da escrita pela criança, fazer a análise da escrita espontânea do estudante, saber qual a hipótese de escrita o aluno se encontra, poderá planejar boas situações de aprendizagem e fazer boas intervenções para que o aluno avance com sucesso em seu processo de aprendizagem.

Com a publicação da BNCC em 2017, algumas discussões acerca da alfabetização vieram à tona, pois, conforme a BNCC, estar alfabetizado até o final do segundo ano significa que o aluno tenha que codificar e decodificar os sons da letra ou seja:

“é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua”. (Brasil, 2017, p. 87-88)

Sabemos que a BNCC propõe um trabalho com o texto e com as práticas sociais de leitura e escrita, como também, possibilita a escola o planejamento de atividades que permitam aos alunos a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, porém, dá abertura para um trabalho voltado para consciência fonêmica e isso se configurou na publicação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) publicada em abril de 2019 instituída pelo decreto número 9.765, de 11/04/2019, (já revogada pelo decreto número 11.566 de 12 de junho de 2023).

Nossa preocupação aqui é de que gestores e professores considerem em seus projetos políticos pedagógicos os pressupostos que embasam a PNA (2019) que define alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p.18). O documento define, também, o que considera como princípio alfabético:

Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização. Esse princípio, que se concretiza diversamente nas diferentes línguas, de modo que cada uma delas possui regras próprias de correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas”. (Brasil, 2019, p. 18)

Há no documento também seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos, produção de escrita.

Esperamos que as IES, em suas formações, possibilitem aos seus alunos (futuros professores) reflexões acerca de documentos, leis, decretos entre outros publicados pelo (MEC), e que os mesmos possam questionar o que está por traz dessas publicações, a quem interessa e a quem vai favorecer.

Para Moraes, (2019, p. 68):

(...) a PNA tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica. Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma “consciência

gráfica” e não apenas ficam “manipulando fonemas” para resolver aquelas tarefas esdrúxulas.

Queremos justificar aqui a nossa preocupação em relação ao decreto, uma vez que desde 2021, os estados vêm aplicando o teste de fluência leitora em alunos dos anos iniciais. Teste esse composto por uma lista de palavras conhecidas, uma lista de palavras inventadas (pseudopalavras) e um texto narrativo para a criança fazer a leitura e a interpretação. As atividades são realizadas por um professor e são cronometradas. Para cada bloco de tarefa, há um tempo de 60 segundos para o aprendiz fazer a leitura. Ao final do teste, os áudios são encaminhados para plataforma e retorna o resultado para escola. De acordo com a leitura realizada os alunos são classificados em pré-leitor, iniciante e fluente.

Conforme a plataforma PARC (2023, s/p):

As avaliações têm o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em Língua Portuguesa, em sua variante brasileira, no início do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados permitem identificar o nível de leitura dessas crianças, de modo que ações específicas possam ser implementadas para desenvolver as capacidades de cada uma.

É fato que tem uma justificativa para essa avaliação, o que queremos refletir é que senão questionamos e aceitamos tudo o que nos propõem, não somos professores e sim meros executores de tudo o que os governantes planejam. Faz-se necessário ter cuidado com certas propostas, ou então vamos retroceder e ensinar os nossos alunos a escreverem palavras soltas, descontextualizadas e sem sentido para eles.

Retornemos ao nosso foco, outro aspecto a ser discutido é que a década de 1980 foi marcada também pelo entendimento de que a base para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental era o texto. Ficou evidenciado um deslocamento, segundo Rojo e Cordeiro (2004, p. 8), “[...] de um eixo normativo que priorizava a análise da língua e a gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados”, além da preconização de atividades epilinguísticas. Nessa perspectiva, o texto era tratado como objeto de uso, porém, não como objeto de ensino. Depois de algumas décadas, segundo os referidos estudiosos, o texto passou a ser encarado como suporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, de modo a privilegiar o ensino de estratégias de leitura e estratégias de planejamento, revisão e editoração de textos. Ficou forjada a ideia da língua portuguesa como uma disciplina procedimental e não conceitual.

No Brasil, afirmam Rojo e Cordeiro (2004, p. 9), o texto “[...] passou a ser “pretexto” não somente para o ensino de gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras, pode proceder”. A partir disso, as especificidades dos textos foram abstraídas em favor de uma classificação geral que acabava por não abarcar as características intrínsecas de muitos dos textos apresentados. Muitos estudos, principalmente pesquisadores de outros países, contribuíram para uma mudança nesse panorama, evidenciando a necessidade de um enfoque discursivo ou enunciativo no trato com o texto no ensino de língua.

Atualmente, com essa mudança de paradigma acerca do ensino de língua, é sabido que:

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional. (DOLZ; GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 13).

Nesse viés, Mortatti (2007, p. 166) afirma que:

[...] precisamos pensar em ampliar as possibilidades de uso e funções sociais do ler e escrever, porque nos propicia pensar na contribuição dessas atividades especificamente humanas para o processo de constituição do sujeito (professor e alunos, no caso da alfabetização escolar), que se constituem também como leitores e produtores de textos como quem busca atribuir sentidos para a vida.

Quanto às operações envolvidas na produção textual, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25) enfatizam: 1- a contextualização, por meio da qual busca-se adequar o texto às situações comunicativas; 2- elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; 3- planificação, por meio da qual tende-se a organizar e traçar um plano para a escrita do texto; 4- textualização, com a escrita propriamente dita, de modo a usar os recursos disponíveis da língua; 5- releitura, revisão e reescrita do texto a fim de aprimorá-lo, durante ou após o esboço da versão inicial. Tudo isso, com vistas à situação comunicativa. A essas operações, de acordo com os autores supracitados, “[...] é preciso acrescentar as operações de lexicalização e de sintagmatização, assim como os componentes ortográficos e gráficos.” (p. 27). A lexicalização diz respeito ao vocabulário; a sintagmatização trata das relações sintáticas; os componentes ortográficos, correspondem ao

ensino da ortografia alicerçado em três subsistemas: o fonográfico, o morfogrâmico e o logográfico.

Essa concepção já estava, de certa forma, preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – (BRASIL, 2001, p. 34), quando afirmava:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

O documento normativo mais recente que trata do assunto é a Base Nacional Comum Curricular. Nele, enfatiza-se a necessidade de aprofundamento das experiências relacionadas à língua oral e à língua escrita, outrossim, orienta-nos a, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a desenvolver atividades de Língua Portuguesa em quatro eixos: oralidade; análise linguística/semiótica; leitura/escuta; produção de textos (BRASIL, 2017). Nosso interesse, nessa proposta de pesquisa, versa sobre o eixo específico de produção de textos. O documento comunga da perspectiva apresentada pelo PCN e, então, enuncia:

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim como vimos em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a BNCC (BRASIL, 2017) também assume a centralidade do texto no ensino de língua, na perspectiva enunciativo-discursiva. Isso remete ao uso do texto relacionado aos contextos de produção, ou seja, às diferentes esferas ou campos sociais de atividades de uso da linguagem, atentando-se para os multiletramentos.

Sobre a especificidade do eixo acerca de produção de textos, o referido documento ainda explicita: “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 76). Segundo essa vertente, a Base Nacional reitera que o tratamento do eixo deve estar inter-relacionado às práticas de uso e à reflexão, de

modo a considerar as condições de produção; a dialogia entre os textos; a alimentação temática; a construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; e estratégias de produção.

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<p>Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p>
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico

	discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos
Aspectos notacionais e gramaticais	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros:

Fono-ortografia	• Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as

	funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<p>Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: BNCC/2017

Para o ensino de produção de textos, espera-se que o professor tenha o domínio dos conteúdos elencados acima. Além disso, o educador dos anos iniciais precisa saber outros conteúdos inerentes a Língua Portuguesa, mas também de Matemática, Ciências, Geografia etc. O que nos preocupa é a formação inicial do professor. O curso de Pedagogia garante esse aprendizado ao futuro professor e também o prepara para a gestão escolar, entre outras funções? Outra

preocupação nossa em relação a BNCC, é a quantidade de gêneros textuais elencados no documento para serem trabalhados nos anos iniciais. O trabalho com gêneros textuais exige, conhecimento, planejamento e tempo, ou então estaremos simplesmente trabalhar o texto pelo texto, a leitura pela leitura e a produção pela produção, ou seja, não há aprendizagem significativa, e com isso estamos contribuindo com uma sociedade passiva, apática e alienada.

2.3 A formação inicial docente para o trabalho com a produção escrita

Sabemos que a formação inicial do professor é fundamental para que ele possa desempenhar um trabalho de qualidade em sala de aula. Para o ensino de produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se imprescindível que esse conteúdo seja contemplado nos Projetos Políticos Pedagógicos e/ou nos currículos das Instituições Superiores que oferecem a formação inicial de professores. O que se espera dos IES é que atendam às políticas públicas que norteiam o trabalho desenvolvido nas escolas, ou seja, que atendam os documentos propostos pelo MEC, mas que também favoreçam condições para que os futuros professores, possam questioná-los, se necessário.

Acreditamos que há uma lacuna nos projetos políticos pedagógicos das IES quanto a formação de professores, em virtude dos resultados das avaliações externas em produção escrita, como já mencionado no capítulo um. Tanto os resultados do SAEB e também do ENEM, apresentam índices baixos. Há reclamações dos professores de língua portuguesa em relação aos alunos dos anos iniciais quando esses chegam no sexto dos anos finais; o que ouvimos dos professores e que os alunos não sabem escrever e/ou têm muita dificuldade na escrita. Muitas vezes conversamos com alunos que dizem que não sabem escrever e/ou produzir um texto solicitado nas avaliações. Observamos também que muitos estudantes procuram cursinhos particulares para aprenderem a produção textual. Isso nos faz pensar que conteúdos de escrita são trabalhados nas faculdades e/ou universidades? O que os projetos políticos pedagógicos que formam professores contemplam sobre o ensino de produção escrita. Aqui, mais especificamente questionamos os projetos políticos pedagógicos do curso de Pedagogia, que o foco da nossa pesquisa. O que sabem sobre alfabetização e produção escrita os futuros professores dos anos iniciais?

De acordo com Weizs (entrevista)

É essencial mudar a formação dos professores. Recentemente, conseguimos reconhecer que a escola produz analfabetos. Falar isso há dez anos gerava um desconforto insuportável. A escola que reprovava muitos alunos era vista como boa. Hoje, como incompetente. A função da escola é ensinar. Só que muitos professores que estão formando os novos colegas não sabem desenvolver uma prática diferente da apresentada na cartilha. Já existe uma proposta de prática pedagógica testada e avaliada. A diferença em relação à cartilha é que ela não pode ser oferecida aos estudantes de Pedagogia no formato de um método do tipo "faça isso e aquilo". Essa nova proposta exige que o professor pense, reflita sobre seu trabalho. Os estudantes leem textos sobre Emília Ferreiro na universidade, mas têm orientações mínimas, absolutamente insuficientes, sobre o que fazer em sala de aula. Quando chegam à escola para lecionar, acabam se pautando pela tradição. O que guia suas mãos é a prática de quem os formou do jeito errado”.

E segundo Mello, (2000, p. 99):

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de pedagogia, nas faculdades de educação, e os cursos de licenciatura, nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências, e às letras, imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

Concordamos com as autoras tanto quanto a alfabetização, pois na maioria das vezes quando não dominamos o conteúdo, recorremos a maneira como fomos ensinados e assim, buscamos atividades parecidas com as que aprendemos na cartilha (textos escolares, famílias silábicas etc). Quanto ao distanciamento entre o curso de formação dos professores, acreditamos que sempre existiu, pois, o magistério (ensino médio) que foi responsável pela formação de professores por muito tempo, não contemplava conteúdos essenciais para prática em sala de aula, além da formação ser reduzida e genérica. Atualmente, os cursos de Pedagogia têm várias atribuições e que segundo Gatti e outros, (2019, p. 28), “é bem diferente formar-se um educador infantil e um professor alfabetizador e formar para outras especialidades ou níveis mais avançados de ensino ou outras funções correlatas especializadas”. Diante disso, consideramos difícil que o futuro professor da educação infantil e dos anos iniciais tenha condições de planejar boas situações de aprendizagem ao entrar em uma sala de aula.

Vamos abrir aqui um parêntese, não estamos culpando o professor ou responsabilizando o professor pela má qualidade do ensino ou pela dificuldade de atuar em sala de aula. Sabemos que as políticas públicas educacionais estão aquém do que realmente deveriam ser (oferecer formação sólida, recursos materiais suficientes e pouco investimento em formações de professores).

Considerando as escolas de ensino fundamental elaboram seus currículos de acordo os documentos do MEC (PCNS e BNCC), entendemos que as universidades e faculdades devem prever em suas propostas pedagógicas, o ensino da concepção de alfabetização, produção de textos, conteúdos, entre outros previstos nos documentos.

Nesse contexto, tanto os PCN quanto a BNCC, assumem a centralidade do texto no ensino de língua, na perspectiva enunciativo-discursiva.

A BNCC (2017, p.67) diz que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Além da concepção que embasa os documentos, faz-se necessário que as IES, levem em consideração em seus projetos pedagógicos, na disciplina de Língua Portuguesa, os eixos de integração, que de acordo com a BNCC são:

(...) são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2017, p. 69).

O trabalho com a alfabetização proposto nos documentos orientadores também deve fazer parte da formação inicial do professor, pois ao conhecer as concepções de alfabetização, os métodos e os conteúdos propostos nesses documentos, o futuro professor terá condições de decidir o que é apropriado para trabalhar em sala de aula, como também, saberá diferenciar o que é um método, uma teoria e como e quais atividades podem ser trabalhadas de acordo com o conteúdo proposto, e quais atividades farão seus alunos avançarem em suas aprendizagens.

De acordo com Bankling (2001, p.1):

Produzir um texto - por escrito ou oralmente - é uma atividade que não acontece no vazio. Ao contrário, orienta-se por todas as imagens construídas pelo produtor sobre o seu interlocutor, a finalidade colocada para o texto, o lugar social do qual falará, o gênero no qual o texto se organizará, o portador no qual o texto será publicado e o lugar no qual o texto, preferencialmente, circulará.

Assim, concordamos, que a formação inicial dos professores precisa contemplar a teoria e também a metodologia, que possibilitem a aprendizagem do ensinar a produção escrita na escola. Isso não significa que essa formação deve ser calcada na reprodução de técnicas, mas que esteja subsidiada por teorias consistentes e que estejam a favor de uma aprendizagem realmente significativa para os alunos. Que os futuros professores dos anos iniciais sejam capazes de ensinar seus futuros alunos a produzirem textos de boa qualidade, coerentes e coesos, e que realmente tenham autonomia, para que de fato vivam com sucesso na sociedade contemporânea.

Gostaríamos de retomar aqui o trabalho de revisão do texto, apesar de que desde a década de 80 as discussões em torno da produção de texto terem avançado muito, ainda encontramos na escola situações de produção escrita descontextualizadas e corrigidas com a única preocupação de marcar os erros ortográficos e gramaticais, ficando a produção pela produção. Isso significa que muito professores têm dificuldades também para fazer a correção e propor uma reflexão dos erros aos alunos, ou seja, quando corrigimos um texto é importante propor situações para que o aluno compreenda o próprio erro e, busque ajustá-lo da melhor maneira possível. Ainda, nesse contexto, o professor precisa ensinar o aluno a fazer a revisão do seu texto durante o processo de escrita. E preciso dar condições para que o estudante saiba fazer a revisão processual e final, ir lendo, relendo seu texto e organizando-o até que fique bom...

Para Brakling e Silva (2004 p. 185):

O procedimento de revisão é inerente ao processo de escrita: durante a produção de um texto, o escritor proficiente vai revendo o que escreveu, consertando o texto, eliminando e introduzindo informações que ele acredita que seu interlocutor possua sobre o assunto, a língua e a linguagem, e, também, em função de sua finalidade e das características do portador no qual seu texto será divulgado. O escritor proficiente revisa seu texto procurando garantir as suas intenções de significação. E esta revisão não acontece apenas durante a produção de texto, mas ao final da mesma, também, de tal maneira que todo o texto possa ser avaliado quanto a sua possível eficácia.

Essa prática de revisão precisa ser aprendida pelo aprendiz, e o professor é o responsável por ensinar o seu aluno a revisar o seu texto, de acordo com Brakling e Silva (2004, p. 185):

(...) é preciso que a prática pedagógica tanto organize situações de produção de maneira que o aluno possa compreender o texto como provisório, adotando o rascunho como forma inicial dos textos que produz, quanto proponha

atividades de revisão de texto, nas quais os alunos possam trabalhar colaborativamente, a partir da orientação prévia do professor.

Esse trabalho de revisão de texto é fundamental em sala de aula e o que percebemos é que muitos professores têm dificuldades para realizarem essa atividade com seus alunos. Dessa maneira, nos questionamos se o professor com formação inicial tem esse aprendizado nas universidades. Acreditamos que as IES precisam contemplar em seus projetos políticos pedagógicos tais conteúdos, e realmente ensinar como se trabalha esses conteúdos em sala de aula, para que o futuro profissional ao entrar em uma sala de aula tenha condições de desenvolver um bom trabalho com seus aprendizes. Sabemos que o ensino desse e de outros conteúdos não se esgotarão nas faculdades e/ou universidades, pois há as formações continuadas que podem contribuir com as necessidades dos professores para lecionarem. O que queremos chamar a atenção aqui, é que muitas vezes futuro professor ao chegar em sala de aula e se deparar com o ensino de produção de texto e/ou alfabetização dos alunos, fica totalmente perdido, sem saber por onde começar o seu trabalho. Assim, ele recorre à internet, encontrando muitas vezes atividades descontextualizadas, fragmentadas e que não favorecem o ensino da língua.

3. OS DISCURSOS SOBRE PRODUÇÃO ESCRITA REVELADOS PELOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

3.1 A análise do discurso como método

Para compreendermos a análise do discurso é importante conhecer alguns conceitos essenciais da AD, como discurso, sujeito do discurso, formações discursivas, condições de produção, entre outros. Assim, a nossa primeira reflexão é: o que se entende por discurso?

Quando tratamos de análise de discurso, temos como foco de análise o discurso, e que de acordo com Orlandi, (2009, p. 17), “discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”. Esse efeito de sentido possíveis, acontecem em um processo de interação entre o enunciador e o ouvinte. É no momento da enunciação que se dará o efeito de sentido de um texto (que pode ser verbal ou não verbal). Para a autora, “o discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de opô-lo à língua, como sendo essa um sistema, onde tudo se mantém”. Assim, o discurso não é a língua em si, mas precisa dela para ter existência real. E ainda, quanto ao conceito de discurso, Orlandi (2009, p.15) acrescenta que:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Nesse sentido analisar o discurso pressupõe interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentido como parte integrante de suas atividades sociais. Produção de sentido, significa que nos discursos que produzimos, ou ouvimos, as palavras não são fixas, ao contrário, apresentam diferentes sentidos de acordo com o contexto socioideológico das pessoas. Ou seja, não se trabalha com a língua fechada, como na concepção sistêmica de língua, que de acordo Indursky (2010), “a língua é objeto asséptico, exclui a atividade do homem com a língua e exclui também toda e qualquer relação com a exterioridade”. Nessa concepção sistêmica de língua, a análise é feita levando em consideração as orações, os períodos e as frases, prevalece a análise sintática (os elementos constituintes de uma frase). A AD, também vai além de um

trabalho em que a análise é realizada como se a história e a sociedade fossem independentes. Assim, a AD busca refletir “sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (Orlandi, 2005, p. 39).

A Análise do Discurso, surgiu na década de 1960, na França com Michel Pêcheux e seus colaboradores. A AD constitui-se a partir de três áreas que são: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Nessa época, o que predominava eram as teorias estruturalistas, em que a análise do objeto científico correspondia a uma língua objetiva e padronizada. Essa teoria traz uma nova perspectiva de intervenção, que tinha como objetivo combater o formalismo linguístico em questão. Essa teoria abordou a linguagem de forma diferente ao aspecto formal e categorizador atribuído a ela pelos estruturalistas e que de acordo com Orlandi (1994, p. 54):

A Análise de Discurso, ao se fazer no entremeio entre Linguística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é sobretudo colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.

Entendemos assim, que as ideias, conceitos que a AD traz de outros campos de atuação, ao se juntarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser os conhecimentos como sentidos originais e se ajustam à especificidade e à ordem do discurso. Ainda segundo Orlandi, (1979, p.39) “A língua individual histórica constituída pela consciência de seus falantes não é homogênea como supõe o estruturalismo e o transformacionalismo. A homogeneidade atribuída à língua é abstração. A língua individual é heterogênea.”

Nesse contexto, para a AD, a língua não é apenas um meio de comunicação neutro, mas sim um sistema complexo impregnado de valores sociais, políticos e culturais. Para os analistas, a língua não pode ser dissociada do contexto social no qual é utilizada. Ela reflete e reproduz as assimetrias de poder e as relações de dominação presentes na sociedade. Dessa maneira, compreender a língua é fundamental para desvendar os mecanismos de manipulação e de controle nos discursos. A AD, portanto, enfatiza a importância de uma abordagem linguística sensível e crítica, capaz de revelar os processos de construção e de legitimação de discursos hegemônicos, bem como dar voz a discursos marginalizados. Além disso, na análise procura-se desvendar as estruturas ocultas que sustentam as relações de poder e de significado nos discursos, e isso contribui para uma compreensão mais profunda e crítica da realidade social e

política. Para Orlandi (2006, p. 17), “conhecer uma língua não é apenas reconhecer as formas engendradas pela gramática, mas também o valor social atribuído a ela”.

3.2 Análise de discurso – alguns conceitos

Iniciamos nossas reflexões partindo do conceito de texto, que para a AD, um texto é entendido como uma unidade significativa que vai além das palavras e frases isoladas. Na AD o texto é considerado uma prática social que reflete e produz relações de poder, ideologias e valores culturais. Nesse contexto, um texto é visto como uma construção complexa que não apenas transmite informações, mas também considera as posições ideológicas do autor e as relações de dominação e resistência presentes na sociedade.

De acordo com Orlandi, (2006, p. 16)

O texto não é visto como na análise de conteúdo, em que se o atravessa para encontrar atrás dele um sentido, mas discursivamente, enquanto o texto constitui discurso, sua materialidade. Assim se procura ver o texto em sua discursividade: como em seu funcionamento o texto produz sentido. E entender isso é compreender como o texto se constitui em discurso e como este pode ser compreendido em função das formações discursivas que se constituem em função da formação ideológica que as determina. Pensar o texto em seu funcionamento é pensá-lo em relação às suas condições de produção, é ligá-lo a sua exterioridade.

Ainda, de acordo com a autora, o texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte e que uma vez analisado, o objeto permanece para novas abordagens, ele não se esgota em uma descrição. Ela reforça que a análise de discurso visa compreender como o objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do corpus, delineando seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda ir e vir constante, entre teoria, consulta ao corpus e análise, isso acontece ao longo de todo o trabalho.

Para Orlandi, a análise de discurso não procura o sentido verdadeiro, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica. De acordo com Pêcheux todo enunciado é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível, oferecendo lugar à

interpretação. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro – que é a interpretação. A interpretação aparece em dois momentos da análise: Primeiro, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto de análise – o sujeito que fala interpreta e o analista procura descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constituiu o sentido submetido à análise. No segundo momento é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, assim o próprio analista está envolvido na interpretação.

Nesse sentido, é importante um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa – o que produz um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação e esse deslocamento vai permitir que ele (analista) trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação.

De acordo com a pesquisadora espera-se que o analista trabalhe não em uma posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Ela ressalta também que não há análise de discurso sem mediação teórica permanente, em todos os passos de análise, trabalhando a intermitência entre a descrição e interpretação que constituem ambas, o processo de compreensão do analista. Para escritora é importante que o analista compreenda como o discurso se textualiza e para isso ele precisa considerar: que a constituição do corpus e a delimitação do corpus não segue critérios empíricos, mas sim teóricos; que nessa forma de análise não se busca a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico, e que não há um fechado em si mesmo; que o que se espera nessa análise é a exaustividade vertical – que trata dos fatos da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguística discursiva e que a construção do corpus e a análise estão intimamente ligadas.

A análise de discurso não está interessada no texto em si como objeto final de sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso. O trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto (e da língua na ideologia), ou seja, saber como o discurso se textualiza. Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso. O que temos como produto de análise, é a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos em suas posições.

No que diz respeito aos procedimentos da Análise de discurso tem a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-la pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e

da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos. Segundo a autora a análise se faz por etapas que correspondem a tomada em consideração de propriedades do discurso referidas a seu funcionamento. As etapas apresentadas pela autora são: Primeira etapa: passagem da superfície linguística para o texto (discurso); segunda etapa: passagem do objeto discursivo para a formação discursiva e terceira etapa: do processo discursivo para a formação ideológica.

Há também os critérios pelos quais se constituem tipologias na análise de discurso. Uma das mais comuns é a que reflete as distinções institucionais e suas normas. Temos o discurso político, o jurídico, o religioso, o jornalístico, o pedagógico, o médico, o científico etc. Ao analista a tipologia pode até ser útil em algum momento, mas não faz parte de suas preocupações centrais o que importa é seu modo de funcionamento.

Para a autora não atravessamos o texto para extrair dele, um conteúdo. Na análise linguística e na análise de conteúdo se trabalha com produtos e na análise de discurso com os processos de constituição dos sujeitos e dos sentidos.

De acordo com Fernandes (2008, p. 20/21): “Para iniciar uma reflexão sobre o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso, necessita-se buscar compreender conceitos como: ”

- Sentido: trata-se do efeito de sentido entre sujeitos em enunciação; nega-se a ideia de mensagem encerrada em si; contesta a imanência do significado;

- Enunciação: posição ideológica no ato de enunciar e que integra a enunciação, lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer;

- Ideologia: uma concepção de mundo do sujeito inscrito em determinado grupo social em uma circunstância histórica. Linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral. Sendo assim, diante de toda e qualquer palavra enunciada, procuraremos verificar qual (ou quais) ideologia (s) a integra (m);

- Condições de produção: aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam ou determinam a produção do discurso; Condições de produção podem ser pensadas em sentido amplo e em sentido estrito: no âmbito amplo devemos pensar no contexto histórico, cultural, ideológico. Esses contextos nos constituem como pessoas, como sujeitos, mãe, professoras e os nossos enunciados reproduzem sentidos trazidos por esses contextos. As condições de produção são constitutivas dos nossos enunciados. No âmbito restrito os ambientes internos, o contexto imediato.

Temos também a memória, que tem suas características, quando pensada em relação ao discurso, neste sentido é tratada como interdiscurso, que de acordo Orlandi, (2009, p. 31), “é

definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, ou seja, “já dito, que está na base do dizível”.

As formações ideológicas abarcam diferentes formações discursivas e vão se remeter a uma ou mais formações ideológicas.

- Sujeito discursivo: constituído na inter-relação social, não é o centro de seu dizer, em sua voz, um conjunto de outras vozes, heterogêneas, se manifestam. O sujeito é polifônico e é constituído por uma heterogeneidade de discursos. Podemos dizer que é o sujeito atravessado pelo inconsciente, é o sujeito da ideologia. Muitas vezes sem nos darmos conta, somos interpelados pela ideologia e isso acontece porque os processos ideológicos acontecem na língua e pela língua e de forma inconsciente. A ideologia é conhecida pela AD como a naturalização de sentidos e esses sentidos parecem naturais, transparentes, mas não são, pois, as palavras têm inúmeros sentidos, isso porque os sentidos vêm da posição de sujeito ocupada pelo falante (enunciador).

Já o sujeito da ideologia é o sujeito que é assujeitado por acreditar dentre outras questões que as palavras carregam um único sentido, uma única explicação e por isso é importante uma escuta atenta, porque esses sentidos que se apresentam como naturais vão sendo desconstruídos, vão sendo ressignificados, dando espaço para outras compreensões e interpretações.

O sujeito do inconsciente é um sujeito dividido entre o consciente e inconsciente, aqui estamos falando de um sujeito que não é o “dono” dos sentidos que produz e sim um sujeito que transmite sentido de diferentes formas, pelos seus gestos, escolhas, opções etc. Não temos controle absoluto sobre os sentidos que produzimos.

Formações discursivas, significa o que pode e o que deve ser dito. Dependendo do lugar em que estivermos é preciso pensar sobre o que falar, ou então a fala pode ser descontextualizada. Por exemplo, na escola não é tudo que podemos falar. Assim, fazemos escolhas conscientes e inconscientes. Para Orlandi, as formações discursivas são as projeções na linguagem, das formações ideológicas, ou seja, mudam de sentido de acordo com o pensamento das pessoas que as empregam.

3.3 Os Projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UEMS

Neste item apresentamos o nosso objeto de pesquisa: Os Projetos Políticos Pedagógicos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, especificamente do curso de Pedagogia das Unidades de Campo Grande, Dourados, Maracaju e Paranaíba.

A LDB 9394, publicada em 20 de dezembro de 1996, trouxe para nos professores, alterações significativas nas políticas educacionais. Após a publicação da referida lei, rompeu-se anos de silêncio e teve início a uma série de debates sobre a educação em nosso país. E com isso muitas mudanças ocorreram na área educacional.

Uma dessas mudanças, foi a alteração na formação inicial dos professores dos anos iniciais, que de acordo com o artigo 62 da lei:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, s/p)

Para melhorar a qualidade da formação inicial dos professores para os anos iniciais, tivemos algumas resoluções publicadas com o objetivo de orientar as IES na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos. Vamos destacar aqui a resolução CNE/CP n 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, que define os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados nos planejamentos e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior de ensino do país.

De acordo com o Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. (BRASIL, 1996, s/p)

Nesse contexto, o profissional formado em pedagogia precisa ter domínio de vários conteúdos ao mesmo tempo, uma vez que além de preparar o estudante para lecionar na educação infantil e anos iniciais, o curso de pedagogia também prepara seu aluno para docente do ensino médio, gestor escolar, entre outras funções. Assim, com um campo abrangente de

formação e com diferentes modalidades, o curso de pedagogia realmente oferece uma formação inicial de qualidade aos seus futuros profissionais? No que diz respeito a produção escrita para os anos iniciais é possível que os projetos políticos pedagógicos da IES contemplem disciplinas e conteúdo que atendam com sucesso essa formação?

3.2.1. - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campo Grande – UEMS

O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi criado em 2008, dando sequência ao curso Normal Superior, que foi criado em 1998, pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

De acordo com a:

Resolução CEPE 741, de 23 de agosto de 2007 que aprova a transformação do Curso de Graduação Normal Superior-Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade estadual de Mato grosso do Sul e cria o Curso de Pedagogia, licenciatura para a Unidade Universitária de Campo Grande”. (CAMPO GRANDE, 2012, p. 6)

E conforme o PPP:

O caráter inicial de transitoriedade com que o Curso Normal Superior foi criado, a proposição da Resolução CNE/CP n. 01/06, que estabelece as diretrizes para o Curso de Pedagogia, bem como, a necessidade de manter um curso de formação de professores com uma organização curricular flexível o suficiente para acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e, sobretudo atender aos egressos do Ensino Médio que desejam ingressar na carreira docente, motivaram a comunidade acadêmica a optar pela transformação do Curso Normal Superior em Curso de Pedagogia Essa transformação obedeceu às orientações emanadas do Art. 11 da referida Resolução. (CAMPO GRANDE, 2019, p. 5)

Em 2019 o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UEMS, foi reformulado pela Deliberação CE-CEPE nº 296, de 26 de junho de 2019. Homologado, com alterações, pela Resolução CEPE nº 2.101, de 24 de outubro de 2019.

Desde que iniciou o curso de Pedagogia da UEMS – Campo Grande atende ao que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia assume a formação de professores e “está voltado para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a gestão de organizações públicas e privadas que atuam na educação, escolar e não escolar, nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico”. Atualmente a universidade disponibiliza 50 vagas para o curso, com a carga horária total de 3.241h (três mil duzentas e quarenta e uma horas).

O curso tem como concepção teórica a de um ser humano como princípio e fim da sociedade e o mundo como produto histórico, cujo desenvolvimento é sustentado pelo conhecimento.

O Curso de Pedagogia, Licenciatura da Unidade Universitária de Campo Grande, tem como objetivo geral: Formar professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e demais atividades pedagógicas, incluindo apoio pedagógico e gestão educacional dos sistemas de ensino, das instituições de educação básica e instituições não-escolares.

Como objetivos específicos prevê que seja propiciado aos acadêmicos condições para:

- entender o processo de cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicossocial e intelectual;
- compreender os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para o desenvolvimento de competências específicas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, Geografia e História;
- conceber a educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão;
- adquirir um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, de forma a assegurar compreensão e consciência das funções da docência e da gestão, a fim de que sejam trabalhados de forma crítica e responsável;
- reconhecer as obras clássicas como meio de recuperar a história dos homens na sua luta para responder as suas necessidades e como 14 elementos contributivos à compreensão da educação como processo civilizatório;
- refletir sobre os fundamentos científicos e tecnológicos da educação geral e fundamentos humanos e sociais, de forma a desvendar a intencionalidade da prática pedagógica em prol da aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os acadêmicos;
- ampliar o acesso e decodificação dos elementos da cultura, das ciências e suas tecnologias, do pensamento filosófico, como elementos de afirmação de valores fundamentais e aprimoramento da prática pedagógica;
- conhecer as práticas educativas em diversas modalidades e espaços educacionais, considerando a educação de pessoas com deficiência, de pessoas com altas

habilidades/superdotação, de jovens e adultos, no campo, nas comunidades indígenas, em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais e movimentos sociais e em espaços escolares e não escolares;

- compreender os condicionantes históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos na constituição da educação especial e suas práticas a partir da perspectiva da educação inclusiva;
- valorizar, reconhecer e respeitar a diversidade humana, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e geracional com vistas à consolidação da educação inclusiva;
- analisar as políticas públicas destinadas à Educação Básica: normatizações gerais referentes à sua organização e funcionamento dos níveis de ensino e modalidades, assim como os determinantes históricos que impulsionam a gestão dos sistemas e das instituições de ensino;
- compreender historicamente os aspectos políticos, didáticos, metodológicos e avaliativos fundamentados na produção material e imaterial da escola, desde os seus primórdios até aos dias atuais;
- evidenciar a necessidade de superação da atual organização escolar em busca de uma escola que incorpore as inovações tecnológicas e as lutas sociais da sociedade contemporânea, a fim de compreender criticamente as normas e legislações da sociedade em que vive;
- compreender a gênese e as transformações da gestão educacional básica no Brasil, por meio de seus fundamentos clássicos e contemporâneos;
- conhecer a organização e gestão de sistemas e unidades de ensino, em ambientes escolares e não escolares; no planejamento, execução e avaliação de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação;
- propiciar a construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento da docência e ao aperfeiçoamento da prática educativa.

Como já dito no início desse texto o egresso do curso deverá estar apto para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, além de construir um repertório de competências e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos.

Quanto a avaliação o curso possibilita aos discentes instrumentos que lhe permitam vencer etapas e descobrir novos ângulos no processo de construção do conhecimento, compreendendo-o como histórico e, portanto, passível de acréscimos e de crítica permanentes.

Os professores são responsáveis pela avaliação e os critérios de avaliação da aprendizagem são detalhados no plano de ensino do professor.

O projeto pedagógico é avaliado por meio de reuniões quinzenais sistemáticas do corpo docente e, semestralmente, em reunião que será realizada pelo Comitê Docente Estruturante do Curso (CDE), conforme normatização vigente. Para a avaliação serão construídos instrumentos próprios, referenciados nos Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A avaliação a autoavaliação são fundamentais para tomada de decisões para manter e/ou redirecionar ações, visando a melhoria da aprendizagem.

A organização curricular da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia de Campo Grande atende ao Regimento dos Cursos de Graduação da UEMS. Ela expressa toda a concepção de educação, docência e proporciona ao acadêmico uma formação geral, em áreas específicas e interdisciplinares, no campo educacional com fundamentos e metodologias, para atuar em diferentes contextos educacionais.

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
			Total	Teoria	PCC	EO/EAD
1º ano	EIXO I – Educação E Civilização Fundamentos Histórico Filosóficos	Educação Antiga e Medieval	102	80	-	22
		Educação Moderna	102	80	-	22
		Educação Contemporânea	102	80	12	22
		Educação no Brasil	102	80	12	22
		Itinerários Culturais I	68	48	12	08
		Itinerários Científicos I – A Ciência Moderna e as Fontes de Pesquisa	68	60	-	08
		Infância e Educação infantil	102	58	22	22
		Psicologia da Educação	102	58	22	22
		Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório I	122	-	-	-
2º ano	EIXO II – Educação E Diversidade	Gênero e Educação	68	48	12	08
		Políticas e Práticas de Educação de Jovens e Adultos	68	48	12	08
		Educação para as Relações Étnico-raciais	102	58	22	22
		Educação Especial: Fundamentos e Organização	102	58	22	22
		Movimentos do Campo e Educação	68	48	12	08
		Itinerários Culturais II	68	48	12	08
		Itinerários Científicos II - Epistemologia e Abordagens da Pesquisa Educacional	102	80	-	22

		Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório II	163	-	-	-
	Eixo III – Org. Do Trabalho Didático	Didática	102	58	22	22
		Cotidiano da Educação Infantil	102	58	22	22
3º ano	EIXO III– Organização Do Trabalho Didático	Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	102	58	22	22
		Práticas Pedagógicas na Educação Especial	68	48	12	08
		Alfabetização e Letramento	102	58	26	22
		Língua Portuguesa e suas Metodologias	102	54	26	22
		Ciências Humanas e suas Metodologias	102	54	26	22
		Itinerários Culturais III	68	48	12	08
		Itinerários Científicos III - A Construção do Projeto de Pesquisa	102	80	-	22
		Matemática e suas Metodologias	102	54	26	22
		Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório III	163	-	-	-
4º ano	EIXO III Organização Do Trabalho Didático	Língua Brasileira de Sinais	68	48	12	08
		Ciências da Natureza, Meio Ambiente e suas Metodologias	102	54	26	22
		Temas Emergentes de Psicologia e Educação	68	48	12	08
	EIXO IV Organização e Gestão do Trabalho Educacional	Organização e Gestão de Sistemas de Ensino	102	58	22	22
		Gestão Escolar	102	58	22	22
		Gestão de Espaços não Escolares	68	48	12	08
		Itinerários Culturais - IV	68	48	12	08
		Itinerários Científicos IV – Tipologias de Produção da pesquisa em Educação	102	80	-	22
	Estágio Curricular Supervisionado IV	122	-	-	-	

3.3.2 - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Dourados - UEMS

O curso de Pedagogia (licenciatura) da UEMS – Unidade Universitária de Dourados foi criado em 2008, funciona no turno vespertino, tem a duração mínima de quatro anos e a máxima de sete anos. Atualmente a universidade disponibiliza 40 vagas para o curso, com a carga horária total de 3.389 horas.

A UEMS desde a sua criação atende as normas do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/MS e o curso de pedagogia também atende as normas, decretos, resoluções, enfim, atende todas as legislações, passando pelas reformulações necessárias para atender e/ou adequar o PPP de acordo com as normas vigentes.

Em 2006 com a extinção do curso Normal Superior, criou-se o curso de Pedagogia na Unidade Universitária de Dourados, o que fortaleceu a universidade, em um momento em que era aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A princípio o curso foi autorizado por dois anos, e após a avaliação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), que reconheceu o curso pelo tempo máximo de cinco anos (2011 a 2015), com algumas recomendações, que não afetaram o desempenho das ações.

Para atender as mudanças feita na LDB 9394/96: alteração do Ensino Fundamental para nove anos; inserção de conteúdos sobre questões étnico-raciais na Educação Básica; reformulação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, entre outros, o PPP da universidade foi reformulado em 2013.

Reformulado pela Deliberação CE-CEPE-UEMS Nº 341, de 12 de julho de 2022. - Homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 2.427, de 30 de agosto de 2022.

O Curso de Pedagogia, Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados, tem como objetivo geral e finalidade, formar educadoras e educadores para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e participação na gestão de sistemas e instituições escolares e não escolares.

Possui ainda os seguintes objetivos específicos:

- Proporcionar o acesso e apropriação de conhecimentos e saberes que dão sustentação à prática pedagógica, a partir do entendimento do contexto histórico, social, cultural, e científico da sociedade.
- Promover condições teórico-metodológicas para o desenvolvimento de projetos de pesquisas, de ensino e extensão, instrumentalizando o egresso para dar continuidade a estudos, pesquisas, e reflexões dentro e fora do ambiente universitário;
- Oportunizar experiências de docência e gestão em diversas modalidades e espaços educacionais, possibilitando o contato com a educação de pessoas com deficiência, a educação de jovens e adultos, educação profissional, a educação no campo, nas comunidades indígenas, em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais de caráter educacional e em espaços escolares e não escolares;

- Compreender os condicionantes históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos na constituição da educação especial e suas práticas a partir do paradigma da educação inclusiva.
- Promover reflexões teóricas e práticas sobre o uso das tecnologias no campo educacional.
- Viabilizar a construção da prática da gestão, sistematizando o processo de apreensão de conhecimentos específicos para a prática administrativa, fundamentada nos princípios éticos, estéticos, morais e legais, de forma a aplicá-los no contexto específico das instituições educativas e a construção de uma sociedade inclusiva.
- Preparar o egresso para participar da formulação e implementação, bem como da avaliação de políticas educacionais, currículos e processos educativos.

A concepção do curso pauta-se em um trabalho contextualizado numa realidade sócio histórica, como elo articulador entre os profissionais da Pedagogia e demais áreas de conhecimentos específicos, respeitando a diversidade, valorizando o trabalho pedagógico em espaços e tempos escolares e não escolares.

Além disso, o profissional do curso de pedagogia da UEMS Dourados, deverá de acordo com o art. 5º das Diretrizes Curriculares do curso, estar apto a:

- I. atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II. compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III. fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo, entre outros.

De acordo com o PPC, o curso de pedagogia da UEMS – Dourados, tem uma grande preocupação com a avaliação, e essa deve ser um processo contínuo, e “deve ser compreendida como um meio capaz de ampliar a compreensão das práticas educacionais em desenvolvimento, com seus problemas, conflitos e contradições, e de promover o diálogo entre os sujeitos envolvidos”.

Nesse contexto, no PPC:

“(…) adotam-se os seguintes pressupostos: avaliação entendida como mediação entre sujeitos; busca coletiva na construção do conhecimento; valorização das atividades de pesquisa e extensão individual e coletiva; compreensão do processo avaliativo como dinâmica reveladora das visões de mundo presentes para professores e alunos, além do fomento de atitudes tolerantes e de respeito mútuo à pluralidade de formas de conhecimento divergentes, expresso na escolha de instrumentos de avaliação pautados pela concepção da diversidade como base para um convívio democrático e cidadão. Os instrumentos terão como eixos aspectos da avaliação diagnóstica, formativa e somativa. (DOURADOS, 2017, p. 18)

Além disso, a autoavaliação do curso e do projeto pedagógico são realizadas de acordo com as normas do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e do Exame Nacional de Cursos (ENADE), entre outras, o que possibilita uma reflexão de todo o trabalho realizado na instituição, e isso propõe redirecionamento das ações em desenvolvimento, se necessário.

A organização curricular do curso atende as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e todos os princípios constitucionais e legais.

Em atendimento a resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 a estrutura curricular do Curso está organizada a partir de três grupos:

- Grupo I: 878 (oitocentas e setenta e oito) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;
- Grupo II: 1.770 (mil, setecentas e cinquenta e seis) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
- Grupo III: 810 (oitocentas e dez) horas, prática pedagógica, assim distribuídas em 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola; e 410 (quatrocentas e dez) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início.

As disciplinas da base comum englobam as disciplinas das áreas específicas e interdisciplinares do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas linguagens e realidades educacionais.

Matriz Curricular

Série	Disciplinas	Total	Teórica	Prática	EAD	PCC	Extensão
1 ^a	Corpo, Movimento e Educação	68	68	-	-	-	-

1ª	Filosofia da Educação	170	136	-	34	-	-
1ª	Iniciação à Extensão – Fundamentação teórica e articulação entre ensino e pesquisa	102	-	-	-	-	102
1ª	Leitura e Produção de Texto	102	68	-	-	34	-
1ª	Metodologia Científica	68	68	-	-	-	-
1ª	Políticas Públicas e Educação	102	68	-	34	-	-
1ª	Psicologia da Educação I	68	68	-	-	-	-
1ª	Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	-	-	-	-
1ª	Sociologia da Educação	102	68	-	-	34	-
1ª	Tecnologias da Informação e Educação	136	68	-	-	68	-
2ª	Didática I	102	68	-	-	34	-
2ª	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	170	136	-	34	-	-
2ª	História da Educação	170	136	-	34	-	-
2ª	Literatura Infantil	68	68	-	-	-	-
2ª	Metodologia da Arte	68	68	-	-	-	-
2ª	Pesquisa em Educação	68	68	-	-	-	-
2ª	Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	136	68	-	17	51	-
2ª	Psicologia da Educação II	102	68	-	-	34	-
2ª	Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	-	-	-	-
3ª	Didática II	68	68	-	-	-	-
3ª	Fundamentos da Educação Especial	68	68	-	-	-	-
3ª	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	102	68	-	-	34	-
3ª	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	102	68	-	-	34	-
3ª	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	102	68	-	-	34	-
3ª	Metodologia do Ensino de Geografia	68	68	-	-	-	-
3ª	Metodologia do Ensino de História	68	68	-	-	-	-
3ª	Metodologia do Ensino de Matemática	136	102	-	-	34	-
3ª	Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	102	68	-	-	34	-
3ª	Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	-	-	-	-
4ª	Currículo, Cultura e Diversidade	102	68	-	-	34	-

4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	240	-	240	-	-	-
4 ^a	Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	240	-	240	-	-	-
4 ^a	Estatística Aplicada à Educação	68	68	-	-	-	-
4 ^a	Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena	102	68	-	-	34	-
4 ^a	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	68	68	-	-	-	-
4 ^a	Seminários Integradores I, II, III e IV	34	34	-	-	-	-
	Disciplina Eletiva	34	34	-	-	-	-
Totais		3642	2414	480	153	493	

3.3.3. - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maracaju – UEMS

Em 1998 o curso de pedagogia da UEMS deixou de ser ofertado na Unidade Universitária de Ivinhema e foi transferido para o município de Maracaju, mantendo a mesma configuração do seu Projeto Pedagógico. O curso funciona no período noturno, tem a duração mínima de quatro anos e a máxima de sete anos. Atualmente a universidade disponibiliza 40 vagas para o curso, com a carga horária total de 3235 horas.

De acordo com o PPP 2017, o curso passou por todas as reformulações para atender as determinações legais e as exigências do momento histórico. Sendo a última em 2017. O PPC foi reformulado pela Deliberação CE/CEPE N 271, de 20 de junho de 2017 e implementado em 2018.

O PPP 2017 busca:

“(…) responder a um ideal de formação pessoal e profissional de acadêmicos/as de Maracaju e seu entorno e, como consequência natural, às demandas de mercado, da cidade, da região e do país. Dispõe sobre o programa de formação pedagógica de docentes para a educação infantil, para as disciplinas do currículo de anos iniciais do ensino fundamental, da educação profissional em nível médio e da gestão escolar”. (MARACAJU, 2017, p. 13)

Assim, o curso tem como objetivo a formação de um licenciado para o magistério da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dos Cursos de Ensino Médio (modalidade Normal), dos cursos de Educação Profissional na área de Serviços e Apoio Escolar e Gestão Escolar.

A concepção do curso pauta-se no princípio da interdisciplinaridade, superando uma concepção fragmentada do processo ensino-aprendizagem e aprimorando o pensamento crítico-reflexivo dos docentes e discentes. Para fortalecer esse trabalho, o curso adota a Pedagogia de Projetos, o que possibilita a ampliação da visão de todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

O curso tem como objetivo geral:

- Formar e qualificar educadores para a docência, enquanto agentes transformadores da realidade social, a partir do entendimento do fenômeno educativo como ato político e de formação continuada.

E como objetivos específicos:

- Proporcionar o acesso e a apropriação de conhecimentos e saberes que dão sustentação à *práxis* pedagógica, a partir do entendimento do contexto histórico, cultural e científico da sociedade;
- Fornecer, a partir da formação do docente, subsídios para a construção das competências necessárias nas instâncias administrativas das instituições educacionais;
- Desenvolver o espírito do trabalho em equipe, propiciando a compreensão do fenômeno educacional, considerando a inter-relação entre o licenciando, a sociedade e as instituições educativas;
- Possibilitar a compreensão da gestão escolar numa perspectiva democrática, entendendo-a como instrumento de construção de autonomia e identidade institucional;
- Contribuir para a construção de currículos e programas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que contemplem o contexto histórico nacional e regional, com especial atenção voltada às singularidades de cada região, notadamente, no que tange aos aspectos culturais dos povos para os quais essa educação se destina;
- Refletir acerca das questões da educação nos espaços educativos formais e não formais, tendo a diversidade cultural como um dos pressupostos orientadores de tal prática reflexiva que deve anteceder toda prática docente;
- Desenvolver o espírito científico;

- Viabilizar as condições teórico-metodológicas e estruturais, encorajando o egresso a dar continuidade a estudos, reflexões e pesquisas, investindo e compreendendo a relevância da formação continuada na qualidade do trabalho docente;
- Refletir e municiar os discentes sobre as novas tecnologias na educação;
- Contemplar, como dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de pedagogia, as questões referentes à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos.
- Trabalhar com um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentados em princípios de inter/transculturalidade, interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e estética.

Para concretização dos seus objetivos o curso de Pedagogia da UEMS – Maracaju, assume a Docência como base da formação do pedagogo e prioriza três linhas condutoras: “a) formação de professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) a efetivação da gestão democrática da educação; c) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais”.

Diante disso, pretende a formação de um/a licenciado/a que construa conhecimentos e habilidades necessários à realização do trabalho que envolve crianças de zero a 10 anos de idade, jovens e adultos, tais como:

1. Entendimento teórico, histórico, crítico e cultural das questões inerentes a Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
2. Compreensão e respeito pela diversidade cultural, geracional, étnico-racial, sexual e de gênero, por meio de uma educação como ato individual, coletivo, político, crítico e transformador;
3. Entendimento de que o trabalho com jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular deve ter continuidade de estudos nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo competências e habilidades que propiciem a formação integral do/a educando/a;
4. Entendimento da pesquisa científica como prática política e social importante para avaliar a ação educacional em espaços educativos formais e não formais como meio de mobilização que permita a ampliação e análise dos contextos socioculturais, em

parceria com os sujeitos envolvidos, tendo sempre como produto aprendizagens recíprocas;

5. Aquisição mínima de conhecimentos sobre linguagem de sinais como mecanismo de interação social e comunicação;
6. Valorização e construção de novas/outras atitudes cotidianas que estimulem a necessária e imprescindível criação/fortalecimento de hábitos de leitura;
7. Fluência verbal e escrita, valorizando os aportes e a coerência teórica e prática da linguagem;
8. Fundamentação teórica e crítica para discutir currículos e programas e para atuar em áreas administrativas nos espaços educativos formais e não formais, com foco na gestão democrática;
9. Conceituação e estabelecimento de relações entre teoria e prática no trabalho realizado nas instituições educativas, com vistas à construção da autonomia educacional;
10. Apropriação dos modos de ensinar a partir de diferentes linguagens: a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências, a História, a Geografia, as Artes, a Educação Física – de forma interdisciplinar e adequada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
11. Compreensão da tecnologia de informação de maneira reflexiva, crítica quanto a sua utilização como recursos tecnológicos e pedagógicos;
12. Reconhecimento, valorização e assunção de postura autodidata, bem como, investimento na formação continuada;
13. Apropriação de conhecimentos que revitalize uma educação que desconstrua qualquer tipo de preconceito, racismo e estereótipos, para lutar contra todos os processos de subalternização e inferiorização da pessoa.

Para a avaliação do desempenho dos estudantes, há um Regimento Interno do curso com as orientações e procedimentos. A avaliação é um processo contínuo, está vinculada ao cotidiano do professor e não se resume a momentos específicos de aplicação de instrumentos específicos. A avaliação e a autoavaliação, são realizadas de forma sistemática. São aplicados questionários a toda comunidade acadêmica, os dados são interpretados e analisados, culminando em um relatório que é enviado à Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UEMS.

O curso conta também com atividades complementares (atividades de enriquecimento didático), curricular, científico e cultural, em que todo aprendiz tem que cumprir a carga horária para efeito de integralização curricular.

A organização curricular do curso de pedagogia segue as determinações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e apresenta os seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral (NFG) – estudo das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e das áreas de atuação profissional (NAD) - incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos priorizados pelo projeto pedagógico das instituições; e, finalmente, III - núcleo de estudos integradores (NEI) – para enriquecimento curricular.

Estrutura curricular o curso de pedagogia da UEMS – Maracaju

Núcleo de Formação Geral (NFG):

Disciplina	ANO	EIXO	Carga Horária			
			Total	Teórica	PCC	LD
Leitura e Produção de Texto	1º	DFB	68	68	-	-
Organização da Educação Brasileira e Políticas Públicas	1º	DFP	68	68	-	-
Filosofia da Educação	1º	DFP	136	136	-	-
História da Educação	1º	DFP	136	136	-	-
Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento	1º	DFP	136	136	-	-
Educação, Tecnologias Digitais e Meios de Comunicação	1º	DFB	102	102	-	-
Metodologia Científica	1º	DFB	102	102	-	-
Total			748	748	-	-

DFB: Disciplinas de Formação Básica; DFE: Disciplina de Formação Específica; DFP: Disciplinas de Formação Pedagógica.

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação (NAD)

Disciplina	ANO	EIXO	Carga Horária			
			Total	Teórica	PCC	Semanal
Fundamentos da Educação Infantil e Movimento	2º	DFE	170	136	34	-
Fundamentos e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos	2º	DFE	102	68	34	-
Educação não formal	2º	DFP	68	68	-	-
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	2º	DFP	102	102	-	-
Didática	2º	DFP	102	68	34	-
Planejamento e Avaliação	2º	DFP	102	68	34	-
Alfabetização e Letramento	2º	DFE	170	136	34	-
Teoria e prática do Ensino de Arte	2º	DFE	102	68	34	-
Teoria e Prática de Pesquisa em Educação I	3º	DFP	102	68	34	-
Teoria e Prática de Pesquisa em Educação II	4º	DFE	102	68	34	-
Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia	3º	DFE	170	136	34	-
Ensino de Ciências: conteúdo e metodologia	3º	DFE	170	136	34	-
Ensino de História e Geografia: conteúdo e metodologia	3º	DFE	170	136	34	-
Ensino de Matemática: conteúdo e metodologia	3º	DFE	170	136	34	-
Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Gestão Escolar	3º	DFE	200*	-	-	-
Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar	4º	DFE	200*	-	-	-
Literatura Infantil e Contação de História	4º	DFE	102	68	34	-
Fundamentos e Práticas Escolares de Inclusão da Pessoa com Necessidades Educativas Especiais	4º	DFP	68	68	-	-
Educação em Direitos Humanos e Movimentos Sociais	4º	DFP	102	68	34	-
Língua Brasileira de Sinais	4º	DFP	68	68	-	-
Educação camponesa e indígena	4º	DFP	68	68	-	-
História e Cultura: Afro-brasileira e Povos Itinerantes	4º	DFP	102	102	-	-
Educação Ambiental e Sustentabilidade	4º	DFP	102	68	34	-
Total Hora Aula	-	-	2414	1904	510	-

Total Hora Relógio	-	-	400	-	-	-
--------------------	---	---	-----	---	---	---

* ministrado em hora relógio

DFB: Disciplinas de Formação Básica; DFE: Disciplina de Formação Específica; DFP: Disciplinas de Formação Pedagógica.

Núcleo de Estudos Integrados (NEI)

Componente Curricular	ANO	EIXO	Carga Horária			
			Total	Teórica	PCC	LD
Atividades Complementares	-	-	200	-	-	-

Componente Curricular	ANO	CH
Trabalho de Conclusão de Curso	4º	68

3.3.4. - Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Paranaíba – UEMS

O curso de pedagogia da UEMS – Paranaíba teve início em 2003, funciona no período noturno, tem a duração mínima de quatro anos e a máxima de sete anos. Atualmente a universidade disponibiliza 40 vagas para o curso, com a carga horária total de 3901 horas.

De acordo com o PPC 2021, o curso passou por mudanças significativas, passando por todas as reformulações para atender as determinações legais e as exigências do momento histórico. O PPC do referido curso de pedagogia sempre foi alvo de debates em todo o Brasil, e com a UEMS isso não foi diferente. A universidade sempre teve a preocupação de avaliar e adequar seus PPCs para melhor atender aos estudantes.

Em 2004, após o levantamento dos pontos frágeis e para melhorar a qualidade do curso, o Projeto Pedagógico foi reformulado e implantado em 2005.

Em 2006, com a publicação da Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de pedagogia, a UEMS elaborou o próprio projeto político pedagógico, obedecendo a Resolução e respeitando as peculiaridades locais, bem como, melhorando os pontos vulneráveis detectados.

Em 2012, há outra preocupação da universidade para aprimorar a formação oferecida aos estudantes, principalmente para atender os alunos do SISU (Sistema de Seleção

Unificada/MEC) e às novas propostas de estágio supervisionado, assim, são necessárias novas adequações no PPC.

Em 2016, para atender a Resolução 2, de 1/07/2015, que define novas diretrizes para a formação inicial em nível superior, o Comitê Docente Estruturante iniciou uma nova discussão sobre a reformação curricular do PPP do curso, a partir dos eixos: Linguagem, Diversidade, Fundamentos, Pesquisa, Didática, Metodologias e Estágio, nos quais todos os professores do curso foram organizados.

E em 20/12/2019, foi publicada Resolução CNE/CP n.º 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesse contexto, foi necessário atualizar o projeto pedagógico mais uma vez e isso aconteceu em 2021, em virtude da pandemia do Coronavírus, em 2020 não foi possível realizar a discussão.

O projeto pedagógico da UEMS – Paranaíba:

(...) foi constituído com o objetivo de atender aos princípios de uma formação pautada nos direitos humanos, na diversidade e na inclusão, proporcionando a constituição de um perfil profissional que possibilite o desenvolvimento humano e impacte positivamente na prática dos futuros professores que se encontram em formação, dando-lhes condições de garantir o desenvolvimento de competências necessárias para uma práxis transformadora, de modo que possibilite a aprendizagem dos estudantes, ou seja, que vise seu pleno desenvolvimento e seu preparo para o exercício da cidadania conforme consta no art. 205 da Constituição Federal de 1988. (PARANAIBA 2021)

Assim, o PPC está vinculado aos princípios constitucionais e legais, como também, às necessidades e interesses locais, havendo uma preocupação da universidade com a qualificação dos docentes para a aprendizagem das camadas populares e com a inclusão dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais econômicos e políticos.

O curso de pedagogia da UEMS – Paranaíba tem como objetivo geral:

- formar educadores para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços, gestão e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como agentes críticos, éticos e comprometidos politicamente com a construção de uma sociedade justa, inclusiva, equânime e igualitária.

E como objetivos específicos:

- possibilitar a compreensão dos processos de implantação e implementação de políticas educativas em âmbito nacional e internacional;
- analisar e atuar frente às políticas educacionais e a alguns fenômenos educativos, a partir do reconhecimento e do respeito à diversidade e à diferença, dentre elas: de gênero, étnico-raciais e econômica, geracionais, de classes sociais, religiosas, de pessoas com deficiência, de diversidade sexual, entre outras;
- planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação;
- planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares;
- produzir e difundir conhecimentos científico-tecnológicos do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares;
- promover a apropriação de conhecimento que permita o entendimento do contexto histórico, cultural e científico da sociedade, respeitando a dinamicidade e totalidade das relações de forma interdisciplinar;
- discutir contribuições teóricas e metodológicas e suas possíveis implicações no cotidiano escolar e no processo de escolarização;
- assegurar o domínio dos fundamentos e da metodologia específica à área de conhecimento, vinculando teoria e prática;
- conceber a inclusão como um princípio do trabalho educativo, em direção a uma práxis transformadora que possibilite a construção do conhecimento e a participação do(a) estudante com necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade;
- desenvolver capacidades de ler, analisar e avaliar textos teóricos; estruturar logicamente o pensamento, a crítica, a expressão e a defesa de ideias próprias;
- problematizar o uso dos instrumentos tecnológicos como recurso de comunicação e informação na educação;
- avaliar currículos e programas de ensino da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, correlacionando-os com o contexto histórico e sociocultural;
- assumir identidade profissional de educador, com competência, responsabilidade e ética;
- adquirir conhecimentos básicos sobre a estrutura organizacional da escola e demais espaços educativos.

Considerando os princípios e objetivos destacados, a construção do perfil desejável do Pedagogo egresso da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, envolve o reconhecimento e a valorização das diferenças (diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional), além das diferenças cognitivas e físicas. Tais diretrizes contribuem, efetivamente, para se repensar a Educação Básica e suas políticas numa perspectiva de educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão, como já destacado.

Nesse sentido, o perfil profissional do formado no curso de Pedagogia contempla a docência como base obrigatória, com possibilidade de atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no planejamento, gestão e execução dos processos educativos/educacionais, na esfera escolar e não escolar, compreendendo a diversidade cultural, bem como a necessidade de difusão e produção de conhecimentos por meio da pesquisa. O perfil profissional ainda contempla a capacidade de:

- ter uma visão histórica, contextualizada e crítica, acerca dos processos educativos e de seus condicionantes econômicos, sociais e políticos;
- compreender o processo de construção de novos saberes da profissão docente por meio da formação continuada, bem como o interesse, a aquisição e o uso de recursos tecnológicos;
- ser criativo, ter interesse pela leitura e ter capacidade de expressar-se com clareza, precisão, coerência e objetividade;
- criar estratégias pedagógicas para executar o seu trabalho, com intencionalidade, buscando uma prática interdisciplinar;
- conviver e se relacionar eticamente com todos os envolvidos no processo educacional;
- entender como a Educação pode se configurar como meio de transformação social e desempenhar seu papel de agente de democratização da qualidade da Educação;
- participar da gestão das instituições em que atue, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus estudantes, alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas;

- reconhecer a necessidade de união da categoria profissional, para conquista de melhores condições de trabalho.

Além disso, o curso trabalha para o desenvolvimento das competências e habilidades propostos na BNC – Formação, que estão organizadas em três dimensões que se integram e se complementam na ação docente, a saber: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional. Assim, o “estudante do curso de Pedagogia, ao longo dos quatro anos, deverá desenvolver habilidades e competências que lhe permitam interagir em sua área de atuação, sem perder a visão de totalidade”.

No curso de pedagogia, o trabalho com a linguagem é responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e, não somente dos professores da área de língua e literatura. Diante disso, há uma preocupação da universidade com o ensino de língua para os estudantes de pedagogia, o que é muito importante para o futuro profissional, uma vez que, faz-se necessário que o discente compreenda que a produção de leitura e de escrita de textos realizada no espaço acadêmico está vinculada às especificidades das disciplinas.

O PPC enuncia que:

A questão não é apenas fazer o (a) estudante ler e escrever melhor, mas sim realizar um trabalho em que o (a) estudante seja capaz de pensar por meio da escrita. Esse processo contribui para a implantação da prática da reescrita, desmistificando a ideia de que o texto é algo pronto e acabado. A reescrita é, desse ponto de vista, o espaço de diálogo entre o professor e o (a) estudante; é o momento oportuno para que o docente questione sobre os saberes expostos no texto pelo (a) estudante, observe seus avanços e dificuldades sobre o conteúdo estudado. (PARANAÍBA, 2021)

De acordo com o documento, “os aspectos formais da escrita (sejam relacionados à linguagem formal e normativa, sejam relacionados à textualidade, sejam relacionados à situação de enunciação) precisam ser corrigidos e ensinados, a partir da produção da leitura e da escrita de textos, e não em exemplos estanques e isolados”.

O projeto considera a avaliação como parte integrante ao processo de formação de professores e, por isso a avaliação é realizada de forma contínua, é um elemento fundamental para o planejamento da aula dos professores e da condução dos estudos dos estudantes. Para avaliar os aprendizes são utilizados os instrumentos: “atividades escritas e orais, atividades práticas, de estágios, realização de seminários, debates, pesquisas, produção de artigos, projetos, além de outras formas previstas nos planos de ensino das disciplinas e de acordo com as normas vigentes na instituição”. Tanto a avaliação como a autoavaliação, são realizadas com

o objetivo de identificar as potencialidades e as fragilidades do curso, e tomada de decisões, caso necessário.

No curso de Pedagogia da UEMS/Paranaíba, teoria e prática estão articuladas, o que significa que o educando está familiarizado com o exercício da docência por meio de atividades práticas, participação em pesquisas educacionais e em ações de aprofundamento de estudos. O curso oferece oportunidades aos graduandos para que vivenciem experiências formativas significativas, uma vez que o PPC orienta a construção de saberes pedagógicos articulados às demandas reais da educação básica, promovendo a reflexão crítica sobre a prática e favorecendo o desenvolvimento profissional docente.

Para inserção na realidade social, aos licenciandos serão propiciadas práticas docentes ao longo de todo o curso, desde seu início, bem como a pesquisa será norteadora da dinamicidade do curso, garantida por meio de disciplinas específicas e por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e alternativos de caráter científico, político, cultural e artístico. (PARANAÍBA, 2021)

O PPC reafirma o compromisso com uma formação acadêmica “que possibilite uma práxis docente a qual vise à efetivação do direito à educação e do direito de aprender de crianças e adolescentes”. Há ainda a preocupação com o cumprimento da carga horária total do curso e, para isso os docentes das disciplinas planejam, supervisionam, registram e avaliam essa carga horária em seus planos de ensino.

Há outros aspectos que consideramos importantes: a UEMS, trabalha com o princípio da inclusão e tem uma histórico de acolhimento desde sua fundação. Assim, desde 2013 foi criada a disciplina “Educação e Diversidade: raça, etnia e gênero”, no Projeto Pedagógico do Curso que está em vigor”.

Além das atividades obrigatórias, há as atividades complementares, que são desenvolvidas a partir do ingresso no respectivo curso de graduação.

Atividades complementares:

Atividades Complementares	Carga Horária Máxima
Grupo I – Atividades de Ensino	
Monitoria aprovada pela instituição, sendo obrigatória a apresentação de certificação e/ou atestado	20h

Participação em Programas ou Projetos de Ensino	20h
Visitas técnicas	20h
Participação em cursos na área da educação	20h
Estágio Curricular Não Obrigatório	20h
Grupo II – Atividades de Extensão e Cultura	
As ações deste grupo serão creditadas somente para Atividades Curriculares de Extensão	
Grupo III – Atividades de Pesquisa	
Iniciação Científica, mediante atestado de desempenho do acadêmico, assinado pelo professor orientador e/ou certificado	20h
Participação em projeto de pesquisa aprovado na UEMS, mediante atestado de desempenho do acadêmico, assinado pelo professor orientador ou certificado	20h
Membro de grupo de estudo e/ou pesquisa da UEMS ou de outras instituições de Ensino Superior devidamente cadastrado no CNPq mediante relatório de frequência, atestando a participação do(a) estudante, assinado pelo professor líder do Grupo	20h
Participação como ouvinte em bancas de Qualificação e de Defesa de Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, mediante apresentação de atestado	20h
Participação em Encontros Científicos, Semanas/Jornadas Acadêmicas, Ciclo de Palestras, Palestras, Congressos, Oficinas e outro eventos, oferecidos pela UEMS ou por outras instituições, mediante apresentação de certificado ou atestado de presença	20h
Apresentação de trabalhos em eventos científicos	20h
Publicação de trabalho completo em Anais de evento	20h
Publicação de artigo científico em Periódico qualificado pela CAPES	20h
Publicação de resumo simples ou expandido em Anais de evento	20h
Grupo IV – Atividades de Representação Estudantil	
Participação em entidades estudantis (Diretório Acadêmico Estudantil – DCE e Centro Acadêmico - CA)	20h
Participação como membro efetivo em Conselhos Superiores da UEMS	20h
Grupo V – Outras Atividades Práticas	
Docência na área da educação básica, desde que não contabilizado como aproveitamento para carga horária de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	20h

A Matriz Curricular do curso está organizada em grupos (1, 2 e 3). De acordo com o PPP:

As atividades de natureza teórica e prática devem ser planejadas coletivamente pelo corpo docente do curso, de modo que levem à reflexão, à pesquisa, à

unidade no tratamento didático, de forma contextualizada. O planejamento e a execução coletiva das atividades devem permear todo o processo como garantia de aprendizagem do (a) estudante, considerando-se os estudos e acompanhamentos das rotinas pedagógicas. (PARANAÍBA, 2021)

Disciplinas do Grupo 1 (Base comum que compreende os princípios da organização do Projeto Pedagógico do Curso)

Disciplina	Carga Horária (hora aula)
Filosofia e Educação	102
Sociologia e Educação	102
História da Educação I	68
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	68
Psicologia da Educação I	68
História da Educação II	68
Psicologia da Educação II	68
Política Educacional	68
Didática I	102
Educação Especial	136
Linguagem Científica	68
Leitura e Produção de Texto I	170
Leitura e Produção de Texto II	102
Carga horária total	1.190

Disciplinas do Grupo 2 (Núcleo que compreende os conteúdos específicos da área de formação do Projeto Pedagógico do curso)

Disciplina	Carga Horária (hora aula)
Infância, História e Escolarização	68
Currículo: Teorias, Políticas e Práticas	102
Gestão Escolar	68
Educação Não-Formal	68
Educação de Jovens e Adultos	102
Novas Tecnologias e Educação	102
Gênero, Sexualidade e Educação	68
Educação para as relações étnico-raciais	102
Didática II	102
Linguagem e Literatura Infantil	102
Pesquisa em Educação I	68
Pesquisa em Educação II	68
Pesquisa em Educação III	68
Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação Infantil	136
Fundamentos Teóricos e Práticos em Alfabetização	136
Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa	136
Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Matemática	170

Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de História e Geografia	102
Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Ciências da Natureza	102
Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Arte	102
Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino do Movimento	102
Seminário Interdisciplinar I	34
Seminário Interdisciplinar II	34
Cultura e Linguagem Digital na Educação	68
Fundamentos Teóricos e Práticos de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino Fundamental	68
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Creche	34
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil: Pré-escola	34
Carga horária total	2.346

Disciplinas do Grupo 3 (Práticas Pedagógicas)

Disciplina e/ou Módulo	Carga Horária
Estágio Curricular Supervisionado	425 horas
Prática como Componente Curricular (distribuída ao longo das disciplinas do Grupo 1 e 2)	425 horas

Resumo da Organização Curricular (Licenciatura)

Componentes Curriculares	Carga horária	
	Hora-aula	Hora-relógio
Grupo 1	1.190	991
Grupo 2	2.346	1.955
Atividades Complementares	-	40
Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório	-	425
Trabalho de Conclusão de Curso	-	100
Atividades Curriculares de Extensão	-	390
Total	3.536	3.901

3.4. Os discursos revelados pelos PPCs de Pedagogia sobre a formação para o trabalho com a produção escrita nos anos iniciais

A ideia que temos sobre formação inicial de professores, é a de que o curso dará uma formação sólida aos futuros profissionais e esses atuarão com sucesso em sala de aula, terão o domínio dos conteúdos, da metodologia, da avaliação, saberão planejar boas situações de aprendizagem, serão os mediadores do processo, entre outras atividades.

No que diz respeito ao ensino da alfabetização e da produção escrita para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que os universitários tenham conhecimento das concepções, teorias, procedimentos de escrita (planejamento do textos, textualização, revisão processual e final), comportamento escritor, além dos conhecimentos linguísticos como: os

aspectos discursivos, textuais, pragmáticos, gramaticais e notacionais, e outros conhecimentos, para além do texto, ou seja, que saibam analisar o texto não apenas em sua forma, mas também que levem em consideração a sua exterioridade.

Neste item, procuraremos direcionar nosso estudo para a análise dos projetos políticos pedagógicos da UEMS, mais especificamente o que esses projetos nos revelam sobre a formação do professor para o trabalho com a produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa intenção aqui é saber como esses projetos propõem os conteúdos e atividades para se trabalhar com o ensino da alfabetização e da produção textual. O que os futuros professores dos anos iniciais aprendem em seus cursos sobre o trabalho com a alfabetização e a escrita? Os conteúdos propostos para o ensino da alfabetização e da produção textual estão em consonância com as concepções de ensino aprendizagem previstas nos documentos oficiais, que organizam os currículos? E esses conteúdos estão de acordo com as concepções atuais? Esses conteúdos contribuem para a efetivação da prática do professor em sala de aula? Lembrando que o Projeto Político Pedagógico de acordo com Vasconcellos:

(...) Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2012, p. 47)

Nesse contexto, os PPCs são elaborados por um grupo de pessoas, que seguem normas, regras e legislações, cabe a nós questionarmos as vozes que permeiam os discursos, que escolhas foram feitas, como cada integrante pensou e analisou as orientações recebidas para a elaboração dos projetos pedagógicos. Considerando que cada sujeito tem sua singularidade e que esse sujeito é interpelado pela ideologia, e sendo afetado pela ideologia o sujeito ocupa diferentes posições discursivas. Além disso, há as legislações que também são carregadas de ideologias e pensadas/criadas em um determinado momento histórico, por pessoas que tem interesses próprios e que atendem as diferentes objetivos. São os discursos das leis, decretos, das resoluções etc, que atravessam os projetos pedagógicos, e por meio dessas legislações é que se vai construindo o que e como se deve trabalhar a/na formação de professores, muitas vezes uniformizando o perfil do profissional que trabalhará na Educação Básica. Assim queremos refletir também sobre: em que condições os PPCs foram escritos? Que discursos atravessam

essa escrita? Que vozes estão por traz da elaboração dos PPCs e como esses sujeitos foram constituídos ideologicamente acerca da temática alfabetização e produção textual? Diante disso, os PPCs foram realmente elaborados pensando em uma formação sólida e que atenda as reais necessidades dos educandos? Ou atendem aos interesses dos governantes, das políticas públicas?

De acordo com Orlandi (1999 p. 40), “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação”. Nem sempre o nosso discurso diz respeito ao que de fato pensamos ou acreditamos. Lembrando que tanto as universidades como as escolas são ferramentas de controle ideológico para o Estado, o que interfere nos papéis que os professores e alunos podem desempenhar na instituição. Diante disso, a universidade tem uma influência na constituição do sujeito/professor e do sujeito/aluno. E por meio da estrutura teórica dos currículos propostos para a formação de professores e dos métodos usados pelos educadores para a aplicação dos conteúdos que essa influência se manifesta. De outra maneira, tanto os discursos dos docentes do curso de Pedagogia quanto os discursos dos futuros professores são moldados pela ambiguidade da linguagem, pela memória das palavras ditas, que estão carregadas de elementos políticos e institucionais, e isso influencia as práticas pedagógicas.

Por meio da Análise de Discurso buscamos compreender um pouco sobre os discursos que atravessam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, o modo como o conjunto de disciplinas textualiza as noções de língua/escrita, ou seja, como pensam seu ensino.

As disciplinas escolhidas para a análise estão relacionadas ao ensino de alfabetização e a produção escrita para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foram escolhidas as disciplinas Leitura e Produção de Texto, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, as ementas das referidas disciplinas e os objetivos.

Não aprofundaremos a análise em termos de intencionalidade e materialidade, mas sim queremos refletir sobre as concepções e teorias que atravessam os discursos dos PPCs da UEMS. Enquanto analisamos trouxemos alguns questionamentos que nos faz pensar sobre a formação inicial do professor para o ensino da escrita.

3.5. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Condições de produção

Iniciamos nossa análise apresentando as condições de produção dos PPCs da UEMS das unidades de Campo Grande, Dourados, Maracaju e Paranaíba.

Na UEMS de Campo Grande o projeto foi reformulado pela Deliberação pela CE-CEPE nº 296, de 26 de junho de 2019. Homologado, com alterações, pela Resolução CEPE nº 2.101, de 24 de outubro de 2019.

Na UEMS de Dourados o projeto foi reformulado pela Deliberação CE-CEPE-UEMS Nº 341, de 12 de julho de 2022. - Homologado pela Resolução CEPE-UEMS Nº 2.427, de 30 de agosto de 2022.

Na UEMS de Maracaju o projeto foi reformulado pela Deliberação CE/CEPE Nº 271, de 20 de junho de 2017.

Na UEMS de Paranaíba o projeto foi reformulado pela Deliberação CE/CEPE-UEMS Nº 333, de 5 de outubro de 2021.

Todos os projetos apresentam os itens necessários a elaboração como: identificação do curso, comissão, introdução, concepção de curso e outros itens. E eles atendem também as legislações que subsidiam a (re)formulação dos mesmos, como por exemplo temos: as legislações federais LDB 9394/96, decretos, portarias, pareceres, resoluções (Diretrizes Curriculares Nacionais); legislações estaduais e as legislações internas (estatutos, regimentos, entre outros).

Neste contexto de reformulação, com exceção de Maracaju, que foi reformulada em junho de 2017, os demais projetos foram adequados de acordo com a BNCC, publicada em 20 de dezembro de 2017, pois, de acordo com o § 8º do art. 62 da LDB que estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Além disso, os currículos das IES devem estar em consonância com a Resolução CNE/CP n 2, publicada em 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dois documentos que nos incomodam e são alvos de muitos debates desde quando foram elaborados. Eis a nossa primeira reflexão: Os discursos desses documentos atravessam os Projetos Pedagógicos da UEMS? Que sujeito/professor e que sujeito/aluno o Estado quer formar? Sabendo que a BNCC:

É uma **Referência Nacional** para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à **elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”. (BRASIL, 2017, s/p)

Compreende-se assim, que todos os estabelecimentos escolares do país devem formular e/ou adequar obrigatoriamente seus currículos de acordo com a política pública em questão.

De acordo com Lopes (2015 p. 25)

Outro sentido que temos é que a BNCC vai nortear todo o trabalho da escola desde a elaboração de conteúdo, avaliação entre outros, retirando toda autonomia da escola e do professor, pois os materiais e as aulas são planejadas e organizadas por pessoas distantes da realidade escolar

Essa ideia vem na contramão do que aprendemos e buscamos ‘ somos sujeitos diferentes, com saberes e histórias diferentes’. Cada estudante traz consigo uma trajetória, vivências familiares e modos de aprender que variam de pessoa para pessoa. Como também, esses sujeitos não constroem mesmo projeto de futuro e assim, o currículo precisa ser flexível e atender essa pluralidade.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Corroboramos com Dourado e Siqueira (2019, p. 298) quando dizem que:

Retirar dos profissionais da educação a tarefa de pensar a relação sociedade-educação-conhecimento e converter sua formação ao domínio de conteúdos definidos a partir de uma base nacional comum curricular é empobrecer o papel das universidades e do sentido de uma identidade/formação comprometida com um projeto de nação socialmente mais justo e democrático.

E assim, o professor reproduz o discurso do Estado, uma vez que é interpelado ideologicamente, ele se significa e reproduz sob determinada ideologia. Por isso, a importância de uma boa formação inicial para que o futuro professor tenha conhecimentos teóricos e saiba questionar e se posicionar diante de currículos impostos e distantes da realidade do aluno.

Outro ponto da BNCC que nos chama a atenção, é que o documento está organizado em competências gerais, competências específicas, áreas do conhecimento, habilidades etc. Para cada área do conhecimento, encontramos as disciplinas, o objeto de conhecimento e habilidades que precisam ser desenvolvidas de acordo com o ano/série. Quanto ao objeto de conhecimento há uma lista de gêneros que precisam ser trabalhados na escola. No documento, a BNCC concebe competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores — abrangendo dimensões conceituais, procedimentais, cognitivas e socioemocionais — para enfrentar demandas complexas da vida cotidiana, da participação cidadã e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Os fundamentos pedagógicos do documento têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades. Um currículo referenciado por competências e habilidades “mensuráveis”, torna-se empobrecido de experiências sociais e sem significado para os estudantes. Por meio de competências e habilidades as políticas públicas vão “ditando” o que e como o professor deve trabalhar em sala de aula e o que o aluno deve aprender. Ainda nessa abordagem por competências, o discurso recai sobre a avaliação sistemática do educando, a partir dos grupos de habilidades com critérios já estabelecidos. Com a desculpa de avaliar o processo ensino e aprendizagem as avaliações externas são aplicadas anualmente, e o professor com medo da escola não atingir a meta, passa a treinar seus alunos semanalmente com simulados. Podemos dizer que isso vem funcionando como um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político econômicos em que o sistema neoliberal é determinante.

Esses conceitos de competência e habilidades tem perpassado as legislações da Educação básica desde a LDB 9394/96, no entanto, a partir da segunda metade do século XX, a ideia de competência, assumiu uma posição central nas políticas e constantemente articuladas as exigências do mercado e do consumo e isso funciona como efeito ideológico que orienta e conduz a produção de sentido.

Para Duarte, (

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção ao aprender fazendo, resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela e a tentativa de decomposição aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto de avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdo.

O que corresponde a lógica da BNCC, que organiza o currículo em competências e muitas habilidades específicas, apresentadas de forma operacional, mensuráveis e

comportamental. Nesse sentido, o conhecimento deixa de ser o foco central e passa a ser um meio de avaliar se as habilidades foram desenvolvidas, o que reproduz os processos historicamente de produção da exclusão social e confirma a desvalorização da função docente.

Quanto a Resolução CNE/CP nº 2, (BNC-Formação), que também traz as competências e habilidades para formação inicial de professores e em seu Art. 2º:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p. 2)

Além das competências e habilidades, o documento traz os fundamentos políticos e as orientações para organização curricular, para o processo de avaliação interno e externo, dentre outros temas.

Destacamos que os PPCs, são permeados pelos discursos das legislações e que o discurso das competências e habilidades que perpassa a BNCC e a Resolução 2/2019 perpassam também os PPCs das UEMS analisadas, uma vez que em todos os projetos observamos que atendem toda legislação federal e estadual destinadas a formação inicial de professores e para o curso de Pedagogia. Nesse viés os projetos políticos pedagógicos da UEMS, são atravessados pelo discurso legal e/ou autoritário, que acabam afetando direta ou indiretamente a formação proposta nesses projetos. E isso nos faz pensar como são trabalhados os conteúdos propostos nos documentos oficiais nas IES e como o professor (futuro docente) recebe essa formação. A medida em que somos interpelados ideologicamente, significamos, produzimos e reproduzimos tal ideologia. E se não estivermos atentos acabando por reproduzir ideologias que vão na contramão de um ensino que atenda realmente todos os estudantes.

De acordo com Libâneo (2005, p. 63), “as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos”. Nesse contexto, as políticas neoliberais acabam por enfatizar o treinamento e o domínio de competências e habilidades. Para o autor, “a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos “mínimos”, desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino”.

Assim, o sujeito/professor e o sujeito/aluno tornam-se reféns de um “currículo de resultados, que se caracteriza pela formulação de metas de competências, repasse de conteúdos apostilados, mecanização das aprendizagens, treinamento para responder testes.” Isso não resolve o problema da educação no Brasil.

3.6. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Ementas da Disciplina: Alfabetização e Letramento

	Ementas	Objetivos
<p>UEMS CAMPO GRANDE Carga Horária Teoria: 58 PCC: 22 EO-EaD: 22 Total: 102 horas</p>	<p>Condicionantes sociais, políticos e econômicos da alfabetização no Brasil: acessibilidade e métodos. A relação pensamento e linguagem na aquisição da leitura e da escrita. Hipóteses infantis sobre a leitura e a escrita. Alfabetização e letramento na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Compreender o processo de alfabetização no interior da totalidade social em diferentes momentos históricos.</p> <p>Conhecer fundamentos teóricos que sustentam a relação entre o pensamento e a linguagem na aquisição da leitura e da escrita.</p> <p>Discutir criticamente os métodos de alfabetização e sua relação com a aprendizagem dos discentes.</p> <p>Refletir sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na educação de jovens e adultos.</p> <p>Analisar propostas didáticas para a introdução ao mundo da escrita, o ensino da leitura e da escrita.</p>
<p>UEMS DOURADOS Carga Horária Teoria: 68</p>	<p>Relação linguagem, cultura, sujeito e ensino da língua. O analfabetismo e o iletrismo no Brasil e no mundo. Alfabetização e letramento: mudanças e conceitos. História dos Métodos de Alfabetização.</p>	<p>Criar condições para que o aluno investigue e discuta questões relativas ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua materna oral e principalmente a escrita.</p>

<p>PCC: 34</p> <p>Total: 102 horas</p>	<p>Alfabetização nas perspectivas Construtivista e Histórico Cultural.</p>	<p>Identificar a alfabetização como uma das linguagens humanas, cujo processo tem início na Educação Infantil.</p> <p>Refletir sobre a construção histórica e cultural da escrita e as dificuldades que permeiam as práticas de alfabetização.</p> <p>Reconhecer especificidades em torno de práticas de alfabetização nas perspectivas construtivista e histórico cultural;</p> <p>Refletir sobre a realidade do cotidiano escolar, buscando as relações e implicações dos fundamentos teóricos estudados para a construção de uma visão crítica referente ao trabalho docente na alfabetização.</p>
<p>UEMS</p> <p>MARACAJU</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 136</p> <p>PCC: 34</p> <p>Total: 170 horas</p>	<p>Usos e funções da escrita em uma sociedade letrada: aspectos históricos e filosóficos. Teorias de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita. Processo de construção histórico e social dos métodos e metodologias de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Tendências contemporâneas sobre as práticas de alfabetização: o texto como unidade de ensino e aprendizagem. Importância da literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Construção de projetos e</p>	<p>Compreender teórica e metodologicamente o processo de alfabetização percebendo o ensino da escrita como objeto histórico e social importante nas e para as práticas discursivas.</p> <p>Identificar a alfabetização como uma das linguagens humanas, cujo processo tem início na Educação Infantil;</p> <p>Refletir sobre a construção histórica e cultural da escrita e as dificuldades que permeiam as práticas de alfabetização;</p> <p>Reconhecer especificidades em torno de práticas de alfabetização nas perspectivas construtivista e histórico cultural;</p>

	<p>trabalhos didáticos para o ensino da linguagem escrita.</p>	<p>Refletir sobre a realidade do cotidiano escolar, buscando as relações e implicações dos fundamentos teóricos estudados para a construção de uma visão crítica referente ao trabalho docente na alfabetização.</p> <p>Conceituar alfabetização e letramento, identificando-os como partes fundamentais para a superação da alfabetização funcional.</p> <p>Utilizar obras literárias como ferramentas essenciais no desenvolvimento da expressão oral e escrita.</p>
<p>UEMS PARANAIBA Carga Horária Teoria: 102 PCC: 34 Total: 136 horas</p>	<p>A história dos métodos de alfabetização no Brasil. Concepções teóricas e metodológicas sobre a apropriação do sistema de escrita. Atuação do alfabetizador na análise da produção do alfabetizando, no planejamento das formas de intervenção e organização progressiva do processo de aquisição da escrita. Estudos sobre letramento e sua relação com alfabetização.</p>	<p>Conhecer a história da alfabetização, bem como os métodos utilizados em seu ensino, relacionando-os com as teorias de aprendizagem vigentes;</p> <p>reconhecer a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, que integre estudos sobre suas diferentes facetas históricas, psicológicas, linguísticas, sociolinguísticas que envolvem a alfabetização e os aspectos metodológicos para seu ensino;</p> <p>identificar e apropriar-se dos subsídios teóricos da faceta psicológica para a alfabetização: a psicogênese da língua escrita; a teoria histórico-cultural;</p> <p>inferir sobre a importância da linguística para o ensino da leitura e escrita;</p> <p>indicar as contribuições da sociolinguística à alfabetização;</p>

		<p>compreender os princípios que envolvem a consciência fonológica e consciência fonêmica para o processo de alfabetização</p> <p>empregar a diversidade textual juntamente com o ensino das letras;</p> <p>conhecer os principais problemas de aprendizagem na alfabetização;</p> <p>conhecer a relação alfabetização e letramento e as implicações para o ensino-aprendizagem;</p> <p>elaborar propostas de ações para a alfabetização de crianças.</p>
--	--	---

Ao fazer a leitura nos PPCs, das ementas procurando observar os conteúdos, concepções e teorias sobre o ensino de alfabetização, constatamos que muitos termos aparecem nas ementas e objetivos das disciplinas. Apesar de aparecerem de forma genérica e reduzida (o que dificulta a nossa análise) percebemos uma preocupação da UEMS em oferecer uma formação teórica aos futuros professores. Sabemos que a teoria é um fator preponderante para o trabalho em sala de aula, porém somente a teoria não responde as demandas da sociedade atual.

Dessa maneira, conhecer o **processo de alfabetização**, a **história da alfabetização**, **fundamentos teóricos**, é por meio da teoria que o professor aprende que a alfabetização não começa e termina na sala de aula, ao contrário a criança ao chegar a escola traz inúmeros conhecimentos que precisam ser reconhecidos e respeitados pelos educadores. Compreender como a criança aprende e que ela precisa pensar sobre a escrita para se alfabetizar, é fundamental em uma formação de professor.

Concordamos com Weisz (2000, p. 20), “quando ela diz que a alfabetização é um processo no qual o aprendiz vai construindo e reconstruindo suas ideias sobre o sistema de escrita. Um longo processo que não ocorre só na escola, mas também na vida e no mundo, pois a escrita está por toda parte no meio urbano. ”

Percebemos também que as concepções do processo ensino aprendizagem (alfabetização) nas quatro universidades está relacionada a concepção interacionista da linguagem, pois **alfabetização e letramento, construtivista e histórico cultural, psicogênese**

da língua escrita, métodos, “e isso significa que o texto deve ser estudado como processo de produção de sentidos e não como produto resultante de um único sentido.” (PARANAIBA, 2021, P. 14)

Ao mencionarmos concepção de aprendizagem, retomamos o conceito das duas concepções que atravessam os discursos dos professores nas escolas. De um lado temos o Construtivismo interacionismo e de outro temo o Empirismo behaviorista.

O construtivismo interacionista considera o aluno como um sujeito ativo, que pensa, é produtor do seu próprio conhecimento, e ao pensar sobre a escrita que ele observa no meio em que vive (práticas sociais) ele constrói hipóteses, sobre o que a escrita representa e sobre como ela representa o que se fala.

Já o empirismo behaviorista, que dominou por muito tempo os bancos escolares e que ainda tem uma grande importância para muitos professores, pois encontramos docentes que por não saberem o que e como ensinar reproduzem a maneira como foram alfabetizados e reproduzem as atividades mecânicas, descontextualizadas, com textos totalmente sem sentido e fora da realidade da criança. Há também os educadores que desconsideram os conhecimentos prévios dos alunos no que se refere à escrita e trabalham somente o alfabeto para que os aprendizes memorizem as letras e partir daí estão aptos à escrita. A redução do processo de alfabetização à simples memorização de um conjunto de correspondências grafofônicas reduz a aprendizagem à mera aprendizagem de um código.

Assim, nos primeiros anos de alfabetização é fundamental que o professor saiba avaliar o momento do processo de alfabetização em que está cada um de seus alunos, para planejar boas situações de aprendizagem para que todos avancem no processo de escrita.

Além disso, o docente precisa saber de acordo com Weisz (1999, p. 33)

Que ensina organizando situações de aprendizagem que exigem que os alunos ponham em jogo o que pensam sobre a escrita, ao mesmo tempo em que recebem informação sobre a forma, o nome e o valor sonoro das letras. Que sabe que o fato de trabalhar com textos não significa que não se focaliza sistematicamente o sistema alfabético e suas características: quais letras e em que ordem é preciso para escrever determinado item lexical. Um professor que aceita escritas não convencionais ao mesmo tempo que as problematiza. E que nunca perde a relação dialógica com cada um de seus alunos pois sabe que, fora dela, isto é, quando o ensino se reduz a mera transmissão mecânica de informações, o ato de ensinar se transforma em um ritual, uma encenação teatral, onde um finge que ensina e os outros fingem que aprende.

Diante disso, trazemos mais reflexão acerca da formação inicial de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com alfabetização: Que concepções e

conhecimentos tem os professores formadores dos cursos de Pedagogia? Que discursos atravessam as aulas planejadas por eles?

Ademais, de acordo com Soares (2004, p. 45) em um trabalho de alfabetização em sala de aula:

é preciso que a professora compreenda o processo linguístico e psicolinguístico de aprendizagem da língua escrita, compreensão que, associada a seu conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, permitirá que ela dirija e oriente com segurança os ensaios de escrita da criança, que ela saiba, como já foi dito anteriormente, identificarem que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra, saiba interpretar as hipóteses com que a criança está operando, saiba selecionar e organizar dados, decidindo que aspectos devem ser trabalhados no estágio em que a criança se encontra, saiba explicitar para a criança as hipóteses com que está operando, saiba levá-la a confrontar essas hipóteses com as convenções e regras do sistema, e, a partir de tudo isso, conduza a criança à escrita ortográfica.

Para qualificar e/ou sustentar esses conhecimentos teóricos precisamos articular a teoria com a prática, pois como dissemos acima somente a teoria não responde todos os desafios da sociedade do conhecimento. Como desenvolver toda essa teoria em sala de aula? O que e quais atividades de alfabetização planejar para os estudantes? E para os alunos que apresentam dificuldades e os alunos público alvo da educação especial? E as atividades de análise linguística como planeja-las?

Essas e muitas outras atividades devem ser bem planejadas, com boas perguntas e com boas situações de aprendizagem. Buscamos um exemplo em Mortatti, (2014, p.166), “em uma atividade de escrita, e o aluno ainda não sabe escrever convencionalmente precisa se esforçar para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever”. A autora reafirma:

Mas, para que isso aconteça, o professor precisa dirigir a atividade: escolhendo o texto a ser escrito, definindo os parceiros (em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno), orientando a busca de fontes de consulta colocando questões que apoiem a análise e oferecendo informação específica, sempre que necessário (MORTATTI, 2014, p.166)

E assim, temos mais um conteúdo que deve ser ensinado na formação de professor. E quem são os alunos que cursam a pedagogia? Qual o objetivo que cada um tem? Ser professor ou exercer outra área que também precisa do curso de pedagogia? Como esse aluno/sujeito é/foi constituído enquanto estudante?

Lembrando que de acordo com Orlandi (2001, p. 43) “os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Sendo assim, uma concepção de alfabetização dependendo a maneira que foi ensinada e/ou, discutida em uma formação, pode determinar o trabalho do futuro docente em sala de aula.

3.1.3. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Ementas da Disciplina: Língua Portuguesa e suas Metodologias

	Ementas	Objetivos
<p>UEMS</p> <p>CAMPO GRANDE</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 54</p> <p>PCC: 26</p> <p>EO-EaD: 22</p> <p>Total: 102 horas</p>	<p>A relação linguagem, língua e as práticas sociais. As concepções de linguagem e língua que fundamentam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas práticas de educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Noções básicas de fonética e fonologia.</p> <p>A natureza histórica e estética da literatura para crianças e sua utilização pedagógica em sala de aula.</p> <p>Linguagem e informática. Práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Propostas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa e suas abordagens didático-metodológicas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>Refletir sobre as práticas leitura, produção de texto e análise linguística.</p> <p>Analisar as propostas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa (PCN, Propostas Pedagógicas - Estadual e Municipal) e suas abordagens didático-metodológicas dos conteúdos de Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>
<p>UEMS</p> <p>DOURADOS</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 102</p>	<p>Concepções de linguagem que fundamentam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diferentes linguagens e o cotidiano das instituições.</p>	<p>Discutir objetivos do ensino da língua portuguesa na educação infantil e no ensino fundamental à luz dos documentos oficiais.</p> <p>Conhecer e compreender os processos históricos dos usos e funções da</p>

<p>PCC: 34</p> <p>Total: 136 horas</p>	<p>Reflexões sobre as práticas de linguagem oral, leitura e produção escrita. Análise das produções linguísticas do aluno. Diretrizes e projetos de trabalho em língua portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>linguagem oral e escrita em seus aspectos teórico-práticos, tecnológicos e informacionais, como orientadores da prática de ensino da língua portuguesa. Analisar o campo da linguagem oral e escrita, tendo a língua em suas múltiplas dimensões e modalidades como fator de interação social.</p> <p>Traçar caminhos à construção de uma prática pedagógica que almeje a formação de leitores/escritores proficientes de textos.</p>
<p>UEMS</p> <p>MARACAJU</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 136</p> <p>PCC: 34</p> <p>Total: 170 horas</p>	<p>Concepções de linguagem, de língua e de gramática. Perspectivas de ensino de língua e de literatura na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A inter-relação entre a escrita, a leitura, a oralidade e a gramática. A leitura e a produção de textos orais e escritos na escola. Texto como unidade de ensino. Avaliação do texto do aluno. Livro didático de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> <p>Diretrizes e projetos de trabalho em língua portuguesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>	<p>Aprofundar conhecimentos teórico-metodológicos acerca do processo ensino aprendizagem da língua portuguesa.</p> <p>Refletir sobre os objetivos do ensino da língua portuguesa na educação infantil e no ensino fundamental.</p> <p>Conhecer o conteúdo de Língua Portuguesa, de acordo com Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</p> <p>Ampliar o repertório de informações sobre os diversos aspectos linguísticos e os mecanismos de funcionamento da língua.</p> <p>Possibilitar a construção de uma prática pedagógica na formação de leitores/escritores.</p> <p>Planejar, desenvolver e avaliar situações de ensino-aprendizagem, de modo a elaborar objetivos, definir</p>

		conteúdos e desenvolver metodologias específicas de Língua Portuguesa na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
<p>UEMS</p> <p>PARANAIBA</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 102</p> <p>PCC: 34</p> <p>Total: 136 horas</p>	<p>A língua portuguesa no Brasil e seu processo de disciplinarização.</p> <p>Princípios da perspectiva enunciativo-discursiva que subsidiam o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto como unidade de trabalho na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos do ensino língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O texto e seu pertencimento a um gênero discursivo: esferas/campos sociais de atividade/comunicação/usos da linguagem.</p> <p>Os gêneros discursivos/textuais, os tipos de textos e o suporte. Os conhecimentos sobre a norma-padrão e sobre outras variedades linguísticas para o desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas práticas linguísticas: escuta/leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica, contemplando linguagem oral e linguagem escrita. O preconceito linguístico e as dimensões ética, estética e política</p>	<p>Refletir sobre o ensino de língua portuguesa oferecido atualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da compreensão do processo de disciplinarização da língua portuguesa no Brasil;</p> <p>reconhecer a perspectiva enunciativo-discursiva como subsídio teórico-metodológico das atuais teorias do ensino e aprendizagem de língua portuguesa;</p> <p>compreender o texto como unidade de trabalho no ensino de língua portuguesa e a importância de se trabalhar com diversos gêneros discursivos/textuais, sobretudo, os que mais circulam socialmente;</p> <p>assumir as práticas linguísticas situacionais escuta/leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica, como práticas de ensino de língua portuguesa;</p> <p>ampliar o repertório de informações sobre a diversidade linguística existente em nossa sociedade, bem como sobre os mecanismos de funcionamento da língua nas diversas situações de uso, para combate do</p>

	<p>das práticas de linguagem.</p> <p>Letramentos (escritos, impressos e digitais) e práticas culturais de oralidade, escuta/leitura e escrita, em textos multissemióticos e multimodais. Princípios e especificidades de avaliação da aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</p>	<p>preconceito linguístico nas práticas de linguagem;</p> <p>promover o ensino de língua portuguesa considerando as novas maneiras de ouvir, ler, escrever, produzir e receber textos, proporcionadas pelos usos das tecnologias eletrônicas e digitais, em textos multissemióticos e multimodais;</p> <p>debater sobre os princípios e a especificidade da avaliação no ensino de língua portuguesa, principalmente, no que se refere à oralidade, escuta/leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica;</p> <p>conhecer experiências concretas para o efetivo exercício da profissão na área de língua portuguesa.</p>
--	--	--

Queremos reforçar aqui que apesar dos temas, conteúdos e objetivos apresentados nas ementas serem genéricos e resumidos, percebemos uma preocupação das unidades universitárias em contemplar em seus PPCs a temática da produção escrita. Os estudos das teorias se fazem presente nos quatro PPCs analisados. Além do ensino das teorias, estão presentes também o estudo das concepções de língua e linguagem, dos gêneros discursivos e textuais, as propostas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, dos documentos e das diretrizes oficiais que tratam do ensino da língua etc.

Ao analisar a presença de conteúdos como fonética e fonologia nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), observa-se que o texto assume um discurso crítico-reflexivo sobre a formação docente. Tal discurso busca problematizar em que medida os currículos de licenciatura contemplam saberes linguísticos necessários ao exercício profissional, especialmente no contexto da alfabetização e do ensino de língua. Nesse sentido, ao questionar a inserção desses conteúdos nos PPCs, o enunciado evidencia uma postura avaliativa em relação às políticas curriculares, apontando possíveis lacunas entre a formação teórica ofertada pelas

instituições de ensino superior e as demandas concretas da prática pedagógica. Trata-se, portanto, de um discurso acadêmico-analítico, que mobiliza argumentos para discutir a coerência entre formação inicial e atuação docente no cotidiano escolar.

Ao estudar as teorias e as concepções, os universitários vão se constituindo e a maneira como são trabalhados esses conhecimentos afetam a formação dos futuros docentes, quanto ao ensino da escrita. E assim, mais uma vez questionamo-nos sobre os conhecimentos que os professores das IES tem sobre a temática (que concepção e/ou concepções de língua esses docentes têm e o que sabem sobre as metodologias do ensino de língua aplicadas pelos professores nas escolas dos anos iniciais?). Os conteúdos e metodologias “ensinados” nas universidades dão conta de formar profissionais realmente preparados para o ensino da produção escrita? O que de fato acontece quando esses educadores chegam as salas de aulas?

Entendemos que as teorias, concepções, métodos, conteúdos, desenvolvidos ao longo da formação inicial de professores, são significativos e precisam ser aprendidos de forma que o futuro docente sinta segurança para desenvolver um bom trabalho quando estiver lecionando. Nesse contexto, que conhecimentos são necessários aos professores para que saibam planejar boas situações de aprendizagem?

A ementas fazem referência ao estudo das concepções de língua, no entanto, não deixa claro qual ou quais concepções de língua são abordadas no curso.

Visando compreender um pouco mais sobre as concepções de língua retomaremos aqui algumas concepções segundo Idursky. Escolhemos três concepções, porque acreditamos que elas perpassam os discursos dos PPC da UEMS. Assim, falaremos da concepção sistêmica, da concepção enunciativa da língua e da discursiva da língua.

Na concepção sistêmica: a língua é fechada, de acordo com a autora “a língua é considerada como uma estrutura que comporta regularidades e organização”, ou seja:

Para Koch (2002, p. 13-14)

a língua, nessa concepção, é um objeto asséptico, de onde todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, nela não encontra lugar e dela deve ser excluído. Como se vê, a oposição língua/fala, princípio fundante da ciência linguística, exclui a atividade do homem com/na língua e, nesse mesmo movimento, dela exclui toda e qualquer relação com a exterioridade”

Na concepção enunciativa da língua, de acordo com a autora:

a enunciação mobiliza elementos que pertencem à língua, mas cujo sentido depende de fatores pragmáticos que variam de uma enunciação à outra. Tais

elementos são de natureza linguístico-pragmática - o emissor, o receptor e sua localização espaço-temporal - e constituem o contexto situacional em que se dá a enunciação. Este conjunto de signos tem por função relacionar enunciado e enunciação, vinculando o linguístico à fala. (Kock, 2002, p. 13-14).

Na concepção discursiva da língua, de acordo com a autora, a língua não é pensada de forma fechada, sistêmica. Nesse domínio de saber ela vem entrelaçada a exterioridade e é concebida como uma materialidade por meio da qual o ideológico se manifesta. Por essa razão, “o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua”. Nesse contexto, há um sujeito histórico afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. A relação do discurso com a história e com o sujeito são essenciais.

Para a autora Orlandi (2005, p. 20):

a língua com que trabalha a AD não é transparente, não pressupõe o sentido único nem o sentido literal. Sendo a exterioridade constitutiva desta concepção de língua, não há um sentido prévio que se cole sobre o modo como os fatos são discursivizados. Face a processos discursivos que promovem a co-existência de sentidos contraditórios e mesmo antagônicos entre si, devemos reconhecer que é próprio da língua, tal como entendida pela AD, produzir sentidos duplos, contraditórios, ambivalentes. E é da natureza discursiva da língua abrigá-los.

Acreditamos que a concepção sistêmica e a enunciativa estão presentes nas ementas do curso de pedagogia da UEMS. Como há uma preocupação dos PPCs com o trabalho partindo dos gêneros textuais/discursivos, a concepção enunciativa parece prevalecer, o que nos faz pensar como é desenvolvido esse trabalho com os universitários.

Concordamos com Dolz *et al.*, (2021) quando propõem o trabalho da escrita a partir das operações de produção de texto, já citados por no capítulo dois.



Essas operações são importantes para o processo de produção textual, se o professor souber trabalhá-las como procedimentos e trabalhar esses procedimentos com os alunos, poderemos ter escritores proficientes. Porém, isso depende de como e trabalhado em sala de aula. São conteúdos importantes que precisam ser ensinados, mas para isso precisam ser aprendidos.

Retomamos um pouco da teoria das operações de produção de texto, de acordo com Dolz *et al.*, (2021, p. 25, 26 e 27):

Na operação contextualização recupera-se o contexto de produção definido para o texto, ou seja, compreende-se a situação comunicativa, a fim de produzir um texto coerente. Entender bem essa operação é importante pois, a coerência dará condições para que o texto cumpra a sua finalidade.

Na segunda operação são escolhidas as informações, os fatos e isso vai depender de qual gênero está sendo trabalhado em sala de aula.

Na terceira operação, o aluno aprende a planejar a escrita do seu texto, ou seja, a definição das partes do texto, a sequência, a ordem em que as informações serão colocadas etc.

Na operação da textualização o aluno vai textualizar o seu texto levando em consideração as marcas linguísticas (paragrafação, pontuação, coesão) que vão marcar a segmentação e a conexão entre as partes do texto.

E por último, temos a revisão em que o estudante precisa aprender a fazer a leitura da sua produção durante e ao final da textualização. Enquanto escrevemos relemos as partes escrita e vamos ajustando, adequando palavras, se necessário, entre outros. Ao final da textualização,

fazemos uma leitura do texto inteiro, e assim, precisamos olhar para coesão, coerência, parte ortográfica, etc.

Esses momentos são fundamentais tanto para o professor quanto para o aluno, embora uma atividade demorada, mas que ajuda o aprendiz a refletir sobre sua escrita e ajuda o aluno a avançar em seu processo de produção escrita.

Retornando a discussão das concepções de língua, queremos registrar aqui a importância de um trabalho com os futuros professores sobre a concepção discursiva da língua, visando o aprofundamento teórico dos mesmos, o que o ajudaria no percurso profissional e isso refletiria na prática pedagógica dos futuros docentes. Recorremos a Orlandi (2002, p. 87), para uma reflexão sobre o trabalho com texto, nas palavras da autora o texto não deve ser visto somente como uma unidade fechada, “pois ele tem relação outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação)”; nesse viés a AD dá condições ao docente para um trabalho para além do que está colocado no texto, o que pode favorecer um sujeito/aluno/autor proficiente e crítico como tanto sonhamos para essa sociedade.

3.7. Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UEMS – Ementas da Disciplina: Leitura e Produção de Texto I e II

	Ementas	Objetivos
UEMS CAMPO GRANDE Carga Horária	-	-
UEMS DOURADOS Carga Horária Teoria: 68 PCC: 34 Total: 102 horas	Produção de Textos: Noções de Leitura. Linguagem e Comunicação. Modalidades Linguísticas. Tipologia Textual. O Texto Dissertativo. Noções de Redação Técnica. Tópicos Gramaticais. Revisão de enunciados a partir de aspectos como: coesão, coerência, clareza, concisão, consistência e progressão temática.	Proporcionar fundamentação teórico-prática acerca das diferentes concepções de leitura, gêneros discursivos e de contextos de interação a partir de produções textuais. Desenvolver a prática da produção de texto levando em conta o contexto pragmático da produção de enunciados, sendo capaz de produzir e revisar o próprio texto.

<p>UEMS MARACAJU</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 68</p> <p>PCC: -</p> <p>Total: 68 horas</p>	<p>Noções de Leitura. Linguagem e Comunicação. Modalidades Linguísticas. Funções da Linguagem. Teoria da Comunicação. Tópicos Gramaticais. Tipologia textual. O Texto Narrativo. O Texto Dissertativo. Noções de Redação Técnica. Revisão de enunciados a partir de aspectos como coesão, coerência, clareza, concisão, consistência e progressão temática.</p>	<p>Desenvolver a prática da produção de texto narrativo e dissertativo, levando em conta o contexto pragmático da produção de enunciados, sendo capaz de produzir e revisar o próprio texto.</p> <p>Compreender usar de modo apropriado as diferentes concepções de linguagem em nossa sociedade.</p> <p>Conhecer os fundamentos teóricos e práticos acerca das diferentes concepções de leitura, de gêneros discursivos, de contextos de interação, a partir de textos diversificados.</p> <p>Rever os tópicos gramaticais relevantes para a escrita.</p>
<p>UEMS PARANAIBA</p> <p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 136</p> <p>PCC: 34</p> <p>Total: 170 horas</p>	<p>Noções de leitura. Produção e reestruturação de textos diversos. Tópicos gramaticais. Interpretação de textos diversos. Qualidades de um bom texto. Unidade semântica e parágrafo. Textualidade: a coerência textual; a coesão textual; tipologia e gêneros textuais. Gêneros literários narrativos: tema; motivos; motivação; sequenciação cronológica na narrativa; focalização; vozes presentes na narrativa (autor, narrador, narratário, personagens); espaço; ambiente, ambientação; tempo. Gênero Lírico (introdução): Estrutura da lírica clássica e moderna; leitura e interpretação de textos em verso. Leitura e escrita na era digital.</p>	<p>Compreender as diferentes concepções de leitura, de gêneros discursivos e de contextos de interação, a partir de gêneros discursivos/textuais diversos, por meio da prática de leitura e de produções textuais;</p> <p>Desenvolver a aquisição de conhecimentos relativos à leitura e produção de texto no contexto pragmático da produção de enunciados, sendo capaz de produzir, interpretar e revisar a produção textual;</p> <p>Desenvolver o pensamento crítico, científico e criativo a partir da leitura e interpretação de textos literários;</p> <p>Apreender, apreciar e julgar o valor estético de uma obra literária;</p> <p>Compreender e usar as mídias e plataformas digitais como meio de</p>

		comunicação, expressão e compartilhamento de conhecimento.
<p>Carga Horária</p> <p>Teoria: 68</p> <p>PCC: 34</p> <p>Total: 102 horas</p>	<p>Revisão de enunciados a partir de aspectos de coesão, coerência, clareza, concisão, consistência e progressão temática. A organização do pensamento lógico. A estruturação sintática do texto: pressupostos e subentendidos. Estrutura do texto dissertativo. Textos argumentativos. Defeitos de argumentação (sofismas). Consistência argumentativa. Conectivos de argumentação. Noções de leitura e produção de textos científicos. A paráfrase e outros aspectos intertextuais. A estrutura do texto científico.</p>	<p>Refletir sobre a prática de leitura e produção textual de textos científicos diversos fundados na dissertação e argumentação;</p> <p>desenvolver o pensamento argumentativo em consonância com a ética e os direitos humanos e socioambientais;</p> <p>ler e produzir textos do discurso científico de gêneros diversificados, de modo a desenvolver o pensamento crítico e autônomo.</p>

Nos projetos pedagógicos curriculares da UEMS, encontramos a disciplina Leitura e Produção de Texto I, na unidade de Dourados, Maracaju e Paranaíba. A unidade de Paranaíba conta também com a disciplina de Leitura e Produção de Texto II. Nos três polos a carga horária está dividida em teoria e em Prática como Componente Curricular (PCC). Na unidade de Campo Grande não é oferecida a disciplina.

As ementas, como já observado, trazem os conteúdos de modo geral. Elas relacionam os conteúdos e os objetivos superficialmente e não traduzem o que, efetivamente, acontece no trabalho do professor do curso de Pedagogia.

Iniciamos a análise fazendo o seguinte questionamento: Por que há tanta dificuldade em aprender a redigir um texto na escola? O que se faz necessário para que o texto seja considerado um texto bem escrito?

Por muito tempo acreditamos que se soubéssemos as regras gramaticais e ortográficas e soubéssemos combinar bem as frases, tínhamos um texto bem escrito. Nossas produções escritas eram corrigidas levando em consideração apenas os erros gramaticais e a ortografia. E para escrever os textos precisávamos de uma gravura, um tema ou ainda uma sequência de fotos e/ou desenhos acompanhados de um questionário, que depois nos ajudaria a escrever os textos.

Nessa perspectiva, os professores acreditavam que alunos tinham conhecimento prévio sobre o tema e não havia momentos de discussão.

Passamos também pelo ensino da narração, descrição e dissertação. Essas tipologias eram contempladas no livro didático, que também não levavam em consideração o contexto de produção, era apresentado o tema descontextualizado e sem objetivos. Podemos dizer que era o texto pelo texto, a escrita pela escrita. O que de acordo Marcuschi (2010, p.70), “a escrita, nesse caso, configura-se como uma tarefa que visa à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento. Desconsidera, pois, inteiramente, o processo de construção de sentidos”.

Retomando as ementas dos PPCs, percebemos que todos têm a preocupação de oferecer um ensino de produção texto aos alunos. Observamos uma ênfase nos conteúdos gramaticais, textuais e com a tipologia textual (narração e dissertação). Além desses conhecimentos consideramos importante o trabalho com os procedimentos de escrita (planejamento do texto, textualização, revisão processual e final), comportamento escritores, capacidade de produção de textos, e outros conhecimentos linguísticos como constitutivos da linguagem como: discursivos, pragmáticos, notacionais).

De acordo com Bräkling (2002, p. 74):

“A primeira decorrência da compreensão da linguagem como prática social relaciona-se, portanto, com os aspectos que, na escola, devem ser tomados como objeto de ensino. Se antes, em uma visão mais conservadora, apenas conteúdos gramaticais eram o foco e, nas práticas de alfabetização, os notacionais, agora, o leque se amplia, diversifica e complexifica”

Ao pensar a formação de professor de Pedagogia que vai ensinar a língua escrita é preciso prepará-lo tanto para o ensino da gramática quanto para além desse ensino. O que queremos dizer é que o docente precisa ter domínio de conteúdo, mas não somente esse domínio. Ensinar a escrever texto implica primeiramente saber quais os conhecimentos o aluno tem sobre o texto que vai escrever e quais as capacidades que ele domina. Quanto à escrita quais dificuldades e quais são as lacunas que o aprendiz tem? Com esse diagnóstico, e possível pensar em atividades partindo dos conhecimentos que os estudantes já construíram. De acordo com Dolz *et al.*, (2021 p. 15) “o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos.” O que temos observado nas escolas é que as atividades de produção de textos ainda levam em consideração o conteúdo temático e a correção

ainda acontecem nas questões ortográficas. Ou seja, há uma repetição do que os professores vivenciam enquanto estudantes.

Quando falamos do ensino de produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Dolz, espera-se que nos primeiros anos os alunos se apropriem do sistema de escrita, aprendam a escrever textos apoiados nos gêneros textuais e em função de um destinatário, e assim esse aprendiz precisa saber a estruturar as principais correspondências fonográficas e fonológicas, a segmentação das palavras e os primeiros procedimentos ortográficos. Já para os 3, 4 e 5 anos espera-se que tenham autonomia para a prática da escrita, que se adaptem às convenções dos gêneros textuais e às condições da situação de comunicação. Que o aluno fique mais atento à coerência, coesão e à conexão de seu texto com a utilização de organizadores textuais adequados, de retomadas anafóricas, de marcas temporais e de sinais de pontuação. Nessa etapa inicia-se também o processo de releitura e revisão do texto, sendo a revisão durante o processo e no final da textualização, e ainda, as regras da língua são levadas em consideração para construção de frases gramaticais.

Assim, segundo Dolz *et al.*, (2021 p. 18):

“A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação. A produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita. Portanto, compreende-se que o ensino de produção textual não é simples adaptação de teorias aplicadas diretamente à escola. O objeto a ensinar e a aprender, a escrita, é uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e a revisão.”

No processo de correção dos textos o docente precisa compreender que o erro do aluno é uma informação sobre o que o aluno já sabe e que ele ainda precisa aprender, assim, ao identificar os erros nas produções dos alunos faz-se necessário selecionar os erros que merecem um tratamento didático, o que não é uma tarefa fácil.

Ainda sobre os conhecimentos dos professores para o ensino de produção escrita, vamos refletir agora por que ensinar os alunos por meio dos gêneros textuais? Parafraseando Dolz, nos comunicamos por meio de textos e não por meio de frases soltas, assim, “o texto é considerado unidade básica para o ensino da produção”. Nesse sentido os gêneros textuais, segundo o autor, “são instrumentos de mediação necessários para se trabalhar com a produção escrita”. E ainda segundo os autores Dolz, *et al.*, (2021, p. 40):

“(...) o gênero objeto de ensino também é um instrumento cultural e didático. E sobretudo porque eles permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas”.

Aqui falamos do trabalho com gêneros como contexto histórico que deve contribuir para que o estudante tenha referências culturais etc. “O gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar implica a mobilização desses recursos”. (Dolz, 2021, p. 40).

Para que a escrita tenha sentido na escola, o texto não pode ser trabalhado apenas pela sua estrutura e nem memorizado

Além de conhecer a teoria dos gêneros textuais, das acepções teóricas que tomam o texto em sua estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão para ensinar a produção escrita na escola, consideramos importante o professor ter o conhecimento dos discursos que atravessam esses textos, ideologias, etc. Ao escrever um texto, o aluno vai se constituindo enquanto sujeito/autor/escritor e que segundo Indursky (1996, p. 41) “o sujeito-autor de um texto é um sujeito ideologicamente interpelado e é nesta condição que ele vai produzir seu texto”.

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem I – Alfabetização

Série: 4ª

Carga Horária: 34 horas

Teórica	Prática	Total
-	34	34

Ementa	Objetivos
Investigação, problematização e intervenção na realidade educacional, a partir de observação de turmas de alfabetização, fundamentada nos apoios teóricos estudados na Disciplina Fundamentos Teóricos e Práticos em Alfabetização, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos,	Desenvolver habilidades inerentes à docência, especialmente no que tange à alfabetização; elaborar, desenvolver e avaliar projetos educativos a partir do diagnóstico da realidade das turmas de alfabetização, construindo formas de atuação com vistas à melhoria da educação de crianças;

habilidades e compromissos inerentes à profissão docente, em especial como alfabetizador.	desenvolver o exercício reflexivo teórico-prático, ou seja, a articulação entre o fazer e a reflexão e sistematização do fazer.
---	---

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem II – Língua Portuguesa

Série: 4^a

Carga Horária: 34 horas

Teórica	Prática	Total
-	34	34

Ementa	Objetivos
Observação e análise de situações de ensino e de aprendizagem do ensino de língua portuguesa, que ocorre nos três últimos anos da etapa inicial do Ensino Fundamental. Acompanhamento e atuação em experiências educativas voltadas ao ensino de língua portuguesa.	<p>Desenvolver competências e habilidades para ensinar língua portuguesa, observando e analisando a cultura escolar nos três últimos anos da etapa inicial do Ensino Fundamental;</p> <p>acompanhar a atuação do professor de língua portuguesa na análise da produção do estudante, no planejamento das formas de intervenção e organização progressiva do processo de aprimoramento da língua escrita;</p> <p>ministrar aulas de língua portuguesa a partir de um trabalho planejado, criativo, ético e com profissionalismo; - identificar as dificuldades e os problemas de ensino de língua portuguesa e pesquisar formas de enfrentamento desse fenômeno;</p> <p>elaborar registros reflexivos das análises sobre as experiências realizadas durante os estágios;</p> <p>compartilhar experiências por meio de apresentação dos trabalhos realizados nas intervenções.</p>

Sabemos o quanto é importante articular a teoria e a prática e o quanto essa articulação ajuda o processo de formação inicial de um professor, que terá maior segurança ao planejar

suas atividades na hora em que estiver em uma sala de aula, sendo o estágio uma excelente oportunidade para o futuro docente aprender essa relação da teoria com a prática. Nesse contexto, ao analisar as ementas dos PPCs da UEMS, encontramos na unidade de Paranaíba o Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem I: Alfabetização e Estágio Curricular Supervisionado em Linguagem II: Língua Portuguesa, nas demais unidades as ementas apresentavam o Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar.

Levando em consideração que muitas pesquisas têm apontado para um distanciamento entre a prática e a teoria podemos dizer que ao proporcionar o estágio em alfabetização e em língua portuguesa, aos universitários é um avanço por parte da Unidade de Paranaíba, o que sinaliza uma preocupação com a temática em questão.

Destacamos nas ementas: desenvolver habilidades inerentes à docência, especialmente no que tange à alfabetização e acompanhar a atuação do professor de língua portuguesa na análise da produção do estudante, elaborar registros reflexivos das análises, desenvolver competências e habilidades para ensinar língua portuguesa, observando e analisando a cultura escolar nos três últimos anos da etapa inicial do Ensino Fundamental; em língua portuguesa. Assim, questionamos quem é o sujeito/professor de língua portuguesa? Qual concepção de ensino, de aprendizagem, de língua, de texto tem esse educador? E ainda quais competências e habilidades pretende-se desenvolver para o ensino da alfabetização e para ensinar língua portuguesa? Sabendo que o PPC da unidade foi elaborado de acordo com os documentos oficiais e está em consonância com a BNCC, podemos inferir aqui que as competências e habilidades estão voltadas para o “saber fazer”, o que reduz a capacidade do docente e mera função de transmitir informações, pensadas e planejadas por sujeitos distantes da realidade escolar.

3.8 Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da UEMs – Ementas Bibliográficas das disciplinas

3.8.1 Alfabetização e letramento

Universidade	Bibliografia
	<p>Bibliografia básica</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o BA- BE- BI- BO- BU. São Paulo: Scipione, 1997.</p> <p>FERREIRO, E. Com todas as letras. São Paulo: Cortez, 2000.</p>

<p>UEMS Campo Grande</p>	<p>VIGOTSKI, L. S. (et al.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2003.</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>KRAMER, S. Alfabetização, leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 1998.</p> <p>FRANCHI, E. Pedagogia da Alfabetização. S. Paulo: Cortez, 1988</p> <p>KATO, M. A. (Org). A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1992.</p>
<p>UEMS DOURADOS</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>GONÇALVES Adair Vieira; PINHEIRO Alexandra Santos; LEAL Rosa Myriam Avellaneda. Leitura e Escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s). Dourados: Ed. UFGD, 2011.</p> <p>LURIA, A. R. V. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1991.</p> <p>SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. Coleção Educação Contemporânea.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>AZENHA, M. G. Imagens e letras: os possíveis acordos entre Ferreiro e Luria. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>BRASIL. Projeto de Lei nº. 8.035/2010. Plano Nacional de Educação (2011-2020). In: DOURADO, L. F. (Coord.). Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de estado. ANPED, 2011. p. 103-124</p>

	<p>COSCARELLI, Carla, RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas (Orgs). 3. Ed. Belo Horizonte : Ceale ; Autêntica, 2011.</p> <p>FARIA, A. L. G.; AMARAL, S. M. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. Ferreiro, E. Os processos de leitura e escrita novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.</p> <p>PANUTTI. D. et al Trabalhando linguagem oral com crianças de três anos. Revista criança. Brasília, n. 31, 1998, p.32-35.</p> <p>SCHOLZE, Lia (Org.); Rösing, Tânia M.K. Teorias e práticas de letramento. Ed. INEP. Brasília, 2007.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p>
<p>UEMS MARACAJU</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>LURIA, A. R. V. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artmed, 1991.</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 7 de 14/12/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula: A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>BRASIL. Projeto de Lei nº. 8.035/2010. Plano Nacional de Educação (2011-2020). In: DOURADO, L. F. (Coord.). Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de estado. ANPED, 2011. p. 103-124</p> <p>GONÇALVES Adair Vieira; PINHEIRO Alexandra Santos; LEAL Rosa Myriam Avellaneda. Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s). Dourados: Ed. UFGD, 2011.</p> <p>SCHOLZE, Lia (Org.); Rösing, Tânia M.K. Teorias e práticas de letramento. Ed. INEP. Brasília, 2007.</p>

	<p>SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. Coleção Educação Contemporânea</p>
<p>UEMS PARANAIBA</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5.ed. São Paulo: Contexto. 2007. VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>GONTIJO, C. M. M. Alfabetização: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.</p> <p>MORAIS, A. G. et al. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf</p> <p>MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de Alfabetização. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf</p> <p>SOARES, M. Alfalettrar: toda criança é capaz de aprender a ler e a escrever. São Paulo, Contexto, 2021. SOARES, M. Alfabetização: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.</p>

3.8.2 Língua Portuguesa e suas Metodologias

<p>UEMS</p> <p>CAMPO GRANDE</p>	<p>Referências CALLOU, D.; LEITE, Y. Iniciação à fonética e à fonologia. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1990.</p> <p>DEL RÉ, A., DE PAULA, L., MENDONÇA, M. C. A Linguagem da Criança: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p>LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. 3.ed. São Paulo, SP: Ática, 2003.</p> <p>Bibliografia complementar</p> <p>ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: outra escolar possível. São Paulo: Parábola, 2011.</p> <p>CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu. São Paulo: Scipione, 1999.</p> <p>GEBARA, A.E.L. A Poesia na Escola: Leitura e análise de poesia para crianças. São Paulo: Cortez, 2002 (Col. Aprender e ensinar com textos, v. 10).</p> <p>GUEDES, P. C. A Formação do Professor de Português: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.</p> <p>SILVA, E. T. O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.</p>
<p>UEMS</p> <p>DOURADOS</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BAGNO, Marcos et al (Orgs) Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.</p> <p>FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula. A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>GERALDI, J. W. W. (Org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>KARAWOSKI, Acir Mário et al. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011.</p> <p>SILVA, Alexandro et al (Orgs). Ensino de gramática. Reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p>

	<p>Bibliografia complementar:</p> <p>MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2006. SUASSANA, Livia. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2006.</p>
<p>UEMS</p> <p>MARACAJU</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Souza (Orgs.). O fazer cotidiano na sala de aula. A organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>SILVA, Alexandro et al (Orgs). Ensino de gramática. Reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>TENUTA, Adriane Ribeiro Andaló. Prática de ensino em língua portuguesa: alfabetização e letramento, em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2010.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2015. GERALDI, J. W. W. (Org.) O texto na sala de aula: leitura e produção. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>KARAWOSKI, Acir Mário et al. Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.</p> <p>LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. A argumentação em textos escritos: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.</p> <p>VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.</p>
<p>UEMS</p> <p>PARANAIBA</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf</p>

	<p>GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. TFOUNI, L. V. (Org). Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2011.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.</p> <p>GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. MARCUSCHI, L. A. Produção de textos, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.</p> <p>ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.</p> <p>SCHNEUWLY, B.; et al. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.</p>
--	---

3.8.3 Leitura e Produção de texto

UEMS	Bibliografia básica
DOURADOS	<p>CITELLI, Beatriz. Produção e leitura de textos no ensino fundamental. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.</p> <p>FARACO, C. A.; TEZZA, C. Prática de Texto: Língua Portuguesa para Estudantes Universitários. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.</p> <p>ORLANDI, Eni Pucinelli. Discurso e Leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012. SOARES, M.; CAMPOS, L. C. Técnicas de Redação. São Paulo: Livro Técnico, 2000.</p> <p>VANOYE, F. Usos de Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1983.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p>

	<p>BLIKSTEIN, I. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo: Ática, 1988. CAMARA JUNIOR, J. M. Manual de Expressão oral e escrita. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.</p> <p>GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.</p> <p>KATO, M. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1990.</p> <p>LUFT, C. P. Novo guia ortográfico. Porto Alegre: Globo, 1974.</p> <p>LUFT, C. P. A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>MEDEIROS, J. B. Comunicação escrita: a moderna prática da redação. São Paulo: Ática: 2000.</p> <p>SIQUEIRA, J. H. S. de. O Texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação. São Paulo: Selinunte, 1990.</p>
<p>UEMS</p> <p>MARACAJU</p>	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>ANTUNES, Irlandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 25ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.</p> <p>FIORIN, José. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BERTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.</p> <p>KOCH, Ingedore G. V. Desvendando os segredos do texto. SP: Cortez, 2009. KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.</p> <p>MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção de texto, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.</p>
<p>UEMS</p>	

PARANAIBA	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6.ed. 2011. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.</p> <p>GERALDI, J. W. et al. (org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>KOCH, I. G. V. Desenvolvendo os segredos dos textos.7. ed. 2011. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>CÂNDIDO, A. Na sala de aula: caderno de análise literária. 8.ed. São Paulo: Ática, 2005.</p> <p>GANCHO, C. V. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 2000.</p> <p>GOLDSTEIN, N. Versos, sons e ritmos. 13. ed. São Paulo: Ática, 2001.</p> <p>KOCH, I. G. V; TRAVAGLIA, C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1993. ROJO, R. et al. Escol@ conectada [recurso eletrônico]: os multiletramentos e as TIC's. São Paulo: Parábola, 2020</p> <p>LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II</p> <p>Bibliografia Básica:</p> <p>FÁVERO, L. L. Coesão e coerência Textuais. São Paulo: Ática, 2003.</p> <p>GARCIA, O. M. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: FGV, 1988. KOCH, I. G. V. Argumentação e Linguagem. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>ABREU, A. S. A arte de argumentar. São Paulo: Ateliê editorial, 2004.</p> <p>CORACINI, M. J. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Pontes, 1991.</p> <p>KOCH, I. V; ELIAS, V. M. Escrever e argumentar. São Paulo: Contexto, 2016. ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 9. ed. 2012. São Paulo: Cortez, 2012 SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. Lições de texto. São Paulo: Ática, 1996.</p>
-----------	--

3.8.4 Estágio supervisionado em linguagem I – Alfabetização

UEMS CAMPO GRANDE	-
UEMS MARACAJU	-
UEMS DOURADOS	-
UEMS PARANAIBA	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>AROEIRA, K. P. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.</p> <p>ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (org.) Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. São Paulo: Cortez, 2014.</p> <p>PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e construção de identidade profissional docente do livro da Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. In: Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2009</p> <p>REICHMANN, C. L. Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.</p> <p>Bibliografia Complementar:</p> <p>GOMES, M. de O. (org.). Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.</p> <p>PERRENOUD, P. Formar professores em contexto social em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Trad. Dirce Barbosa Catani. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.</p>

	<p>ROMANOVSKI, J. P. e MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: V EIGA, I. P. AAula: gênese, dimensões, princípios e prática. São Paulo: Papirus, 2008.</p> <p>SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.</p> <p>SILVA, N. R. G. Estágio Supervisionado em Pedagogia. 2. ed. Campinas: Alínea, 2014</p>
--	--

3.8.5 Estágio supervisionado em linguagem II – LINGUA PORTUGUESA

UEMS CAMPO GRANDE	-
UEMS MARACAJU	-
UEMS DOURADOS	-
UEMS PARANAIBA	<p>Bibliografia Básica:</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf</p> <p>BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Editora da PUC/SP, 1999. SMOLKA, A. L. B., GÓES, M. C. R. (org.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).</p>

	<p>Bibliografia Complementar: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.</p> <p>GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997.</p> <p>JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. JOLIBERT, J. Formando crianças produtoras de texto. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</p> <p>KRAMER, S.; OSWALD, M. L. Didática da linguagem: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas, SP: Papyrus, 2001.</p> <p>ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.</p>
--	---

Optamos por uma análise geral da bibliografia recomendada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), uma vez que ela expressa as concepções teóricas que fundamentam a formação e revela, ainda que indiretamente, as prioridades epistemológicas de cada instituição. Essa opção se justifica porque a bibliografia funciona como um indicador das bases formativas pretendidas, permitindo identificar tendências, recorrências e lacunas nos referenciais adotados. Os PPC das quatro universidades em análise contemplam bibliografia básica e complementar, sugerindo um esforço institucional em fornecer repertório teórico diverso e articulado às disciplinas ofertadas. Contudo, não é possível identificar, apenas pelos documentos oficiais, se os livros e materiais indicados são de fato lidos pelos estudantes ou incorporados às práticas pedagógicas dos professores formadores. Assim, a bibliografia elencada revela mais uma intenção formativa do que uma garantia efetiva de apropriação teórica — o que reforça a necessidade de estudos empíricos complementares, como observação das aulas, análise de planos de ensino ou escuta de estudantes e docentes, para verificar a materialidade desses referenciais no cotidiano acadêmico.

A análise das referências bibliográficas utilizadas nos cursos de formação docente da UEMS evidencia a adoção de uma matriz epistemológica consistente, fundamentada em perspectivas sociointeracionistas, psicogenéticas e discursivas. Nos componentes curriculares relacionados à alfabetização, letramento e ensino de Língua Portuguesa, observam-se autores clássicos como Ferreiro, Teberosky, Vigotski, Luria, Freire e Magda Soares, cujas contribuições estruturam concepções de linguagem enquanto prática social e de alfabetização como processo de construção ativa. Essa base se complementa com estudiosos contemporâneos,

como Bagno, Geraldi, Marcuschi, Antunes, Bronckart e Rojo, consolidando um entendimento de língua como enunciado vivo, dialogia e interação.

Ainda que haja coerência teórica entre os cursos, verifica-se heterogeneidade entre os campi: enquanto Dourados e Paranaíba apresentam bibliografias mais amplas e atualizadas — especialmente no âmbito dos gêneros, multiletramentos e políticas curriculares —, Campo Grande e Maracaju mantêm repertórios tradicionais com foco psicogenético e discursivo. Outro ponto observado refere-se à documentação das bibliografias dos estágios supervisionados, uma vez que apenas Paranaíba apresenta acervo explícito sobre práticas docentes, identidade profissional e articulação entre teoria e prática, revelando uma possível fragilidade no PPC dos demais cursos.

Destaca-se que, apesar de o conjunto das referências sustentar uma compreensão robusta e interdisciplinar da linguagem, ainda há lacunas no que tange às abordagens fonológicas contemporâneas, alfabetização digital, multiletramentos e perspectivas cognitivas recentes para o ensino da leitura e escrita. Assim, embora os currículos evidenciem coerência teórica e compromisso com uma formação crítica e reflexiva, recomenda-se a ampliação das referências para contemplar temas emergentes e fortalecer a formação docente frente às demandas da Educação Básica contemporânea.

3.8.6 Tabela Comparativa

Aspecto	Campo Grande	Dourados	Maracaju	Paranaíba
Atualidade das referências	Média	Alta	Média	Alta
Diversidade teórica	Boa	Alta	Média	Alta
Ênfase predominante	Psicogênese + interação	Socioconstructivismo amplo	Pragmática discursiva	BNCC + multiletramentos
Coerência entre disciplinas	Boa	Muito forte	Média	Forte
Presença de bibliografia de estágio	Ausente	Ausente	Ausente	Presente
Inovação (digital/tecnologias)	Baixa	Média	Baixa	Média

Fonte: autoria própria.

Diante das análises, percebe-se que a UEMS estrutura a formação docente com forte base sociointeracionista e discursiva, valorizando concepções de linguagem como prática social, alfabetização integrada ao letramento e ensino de língua centrado na produção de

sentidos. Embora os cursos revelem coerência epistemológica e articulação entre teoria e prática, persistem lacunas quanto à incorporação de referenciais contemporâneos ligados à alfabetização digital, multiletramentos, consciência fonológica e metodologias cognitivas emergentes. Assim, dispõe-se que os currículos analisados apresentam consistência, mas também necessidades de revisão para alinhar a formação às demandas atuais da Educação Básica.

Conclui-se que a bibliografia utilizada nos cursos atende parcialmente à formação do professor para o ensino de produção textual nos anos iniciais. Embora inclua autores fundamentais sobre linguagem, alfabetização e gêneros discursivos, revela lacunas no campo da didática específica da escrita — especialmente no que se refere a práticas de intervenção docente, consciência fonológica articulada à produção textual e abordagens metodológicas que sustentem o desenvolvimento da autoria infantil. Assim, a formação teórica é consistente, mas ainda carece de aprofundamento prático voltado ao ensino da escrita como atividade complexa e situada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final da pesquisa. Confesso que não foi fácil o caminho que percorremos para chegar até aqui. Foram leituras e muitas leituras de livros, textos, documentos, leis, resoluções etc. Não sei se alcançamos as respostas que gostaríamos, no entanto, as leituras, a textualização, a análise dos PPPs, nos ajudaram muito a refletirmos sobre a nossa prática pedagógica, foi um crescimento pessoal e profissional fantástico. Após esse caminhar na leitura e na escrita dessa pesquisa, não somos mais a mesma pessoa que éramos quando iniciamos essa trajetória.

Tínhamos algumas inquietações sobre a produção escrita oferecida aos alunos da Educação Básica, mais especificamente para os alunos dos anos iniciais, do Ensino Fundamental. O que nos inquietava ao longo dos vinte anos trabalhando como professora coordenadora, eram as dificuldades dos professores em aprofundarem o conteúdo de língua escrita, em suas aulas e a dificuldade dos alunos em aprenderem a escrever textos bem escritos. E diante disso, nos questionávamos: O que sabem os professores sobre o ensino da produção escrita, o que aprendem na faculdade sobre essa temática? Nesse contexto o objetivo geral da nossa pesquisa: identificar e analisar quais conteúdos e discursos acerca do ensino de língua (produção escrita) estão presentes nos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia da UEMS em vigência para o ano letivo de 2022/2023.

Assim, o que revelam os discursos dos PPPs da UEMS? Compreendemos, após a análise que os PPPs, estão em consonância com a legislação: Diretrizes Curriculares Nacionais, resoluções, BNCC entre outras. Os projetos pedagógicos são atravessados pelos discursos dessas legislações. Essas legislações são marcadas pelo discurso do desenvolvimento de competências e habilidades. Infelizmente as competências e habilidades para o Estado estão relacionadas ao saber fazer, ao saber técnico e se os professores formadores não têm esse conhecimento acabam por reproduzir exatamente o que o estado quer, formar professores executores de suas políticas. Apesar de apresentarem um discurso voltado para formação de um aluno autônomo, capaz de viver na sociedade, e também formar um aluno que esteja preparado para o mercado de trabalho.

Outro discurso revelado pelos PPPs, são as teorias (concepções, processo da alfabetização, fundamentos teóricos, história dos métodos, diversidade textual etc), embora, sejam temas interessantes e necessários à formação de professores, podemos inferir que a carga

horária é insuficiente para tanta teoria e também insuficiente para as aulas práticas. Uma vez que as aulas práticas são relevantes e necessárias, pois contribuem

Observamos também que os PPPs apontam um trabalho com coerência e coesão, o que revela para nós que se faz necessário aprofundar o trabalho com os procedimentos de escrita, comportamentos escritores, capacidade de produção de texto, conhecimentos linguísticos constitutivos da linguagem: discursivos, pragmáticos, gramaticais, textuais e notacionais. Entendemos que esses conteúdos são fundamentais para o ensino de produção escrita para o futuro docente trabalhar em sala de aula.

Assim, podemos inferir que a formação em Pedagogia para o ensino de alfabetização e produção de língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, precisa de um maior investimento tanto por parte do Estado ao elaborar políticas públicas, quanto por parte das universidades. Por parte do Estado, espera-se a elaboração de políticas públicas sólidas para a formação inicial. Já por parte das universidades, espera-se o compromisso em formar docentes críticos e reflexivos, capazes de questionar as políticas de formação e os currículos únicos impostos pelos governantes, contribuindo, assim, para uma educação mais democrática e transformadora.

Conhecemos escolas particulares que já trabalham com os professores especialistas desde o primeiro ano do Ensino Fundamental em todas as disciplinas. De acordo com os gestores dessas escolas, esses profissionais, no caso de Língua Portuguesa, formados em Letras, têm melhores condições para o aprofundamento dos conteúdos em sala de aula. De acordo com eles os alunos têm facilidade para aprender e produzem textos bem escritos. Além disso, apresentam bons rendimentos e ótimos resultados nas avaliações internas e externas. Precisaríamos pesquisar para ver como acontecem as aulas com os professores especialistas e se, de fato com o especialista há um melhor aprendizado dos estudantes.

Queremos deixar aqui uma sugestão de trabalho com a disciplina Análise de Discurso, apesar de não termos aprofundado a nossa análise em termos de intencionalidade e materialidade, acreditamos que todos os professores (Letras e os polivalentes) deveriam ter essa disciplina no currículo. Para nós foi enriquecedor, desconstruímos muitas ideias que tínhamos sobre o ensino de língua na escola e sobre a concepção de texto. Essa compreensão é muito importante para a formação de professores, que levará esse conhecimento para a sala de aulas e muito contribuirá com a formação integral dos alunos. Se queremos um mundo melhor, precisamos de investimentos na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRÄKLING, K. L. Leitura do mundo, leitura da palavra, leitura proficiente: qual é a coisa que esse nome chama. *Revista Aprender Juntos*. São Paulo (SP): Edições SM; 2008

BRÄKLING, K. L.; GARCIA, M. O Ajuste do texto ao contexto de produção: um conteúdo esquecido. *Revista Educação – Especial Didática*. São Paulo (SP): Editora Segmento; ago 2011 (pp. 12-29).

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 14 de junho de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>>. Acesso em: Julho, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2023: Divulgação dos Resultados*. Brasília: MEC/INEP, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Taxa de crianças não alfabetizadas aos 8 anos (Censo 2010/IBGE)*. Brasília: MEC, 2012. Dados do Censo Demográfico 2010 – IBGE.

CAMPO GRANDE (MS). *Resolução CEPE n.º 741, de 23 de agosto de 2007*. Aprova a transformação do Curso de Graduação Normal Superior – Habilitação em Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cria o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. De Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DORETTO, A.; BELOTI, D. Formação de professores e alfabetização: desafios e possibilidades. In: BELOTI, D.; SOUZA, J. (orgs.). *Educação, leitura e alfabetização*. Curitiba: CRV, 2012.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. (2019). “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.” *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 2, p. 291–306.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Editora UNESP, 2010. p. 33-49 (ou 33-50, conforme a edição consultada).

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2008

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1991. (Col. Polêmicas do nosso tempo).

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 2014, n. 100, p. 33-46.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, J.W. (ORG.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011. In <https://edisciplinas.usp.br> > acesso em 21 de julho de 2023.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo, Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. *A argumentação e a língua*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p. 445-466, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1673>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PLATAFORMA PARC – *Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração*. Disponível em: <https://parc.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: jul. 2023.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e construção de identidade profissional docente do livro da Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. In: *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009

NOVA ESCOLA. Telma Weisz: “A culpa pelo fracasso não é do aluno”. *Revista Nova Escola*, 01 fev. 2000. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/342/telma-weisz-a-culpa-pelo-fracasso-nao-e-do-aluno>. Acesso em: jul. 2023.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2007.

PARANAÍBA (MS). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Unidade Universitária de Paranaíba*. Paranaíba: UEMS, 2021.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gerson. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p. 49-73.

SOARES, Magda. *Linguística e ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 1999.

TANCREDI, Regina. *Formação inicial de professores e prática docente*. Campinas: Autores Associados, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 22. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição Papyrus, 2002.