



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**PEDAGOGIA, CURRÍCULO E LITERATURA INFANTIL: embates,
discussões e reflexões**

RUTE PEREIRA ALVES DE ARAÚJO

JOÃO PESSOA/PB

2015

RUTE PEREIRA ALVES DE ARAÚJO

PEDAGOGIA, CURRÍCULO E LITERATURA INFANTIL: embates,
discussões e reflexões

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a. Maria Zuleide da Costa Pereira.

JOÃO PESSOA /PB
2015

A663p Araújo, Rute Pereira Alves de.
Pedagogia, currículo e literatura infantil: embates,
discussões e reflexões / Rute Pereira Alves de Araújo.- João
Pessoa, 2015.
430f.
Orientadora: Maria Zuleide da Costa Pereira
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Formação de
professores. 4. Currículo - curso de Pedagogia. 5. Literatura
infantil/juvenil - estudos - desenvolvimento.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

RUTE PEREIRA ALVES DE ARAÚJO

**PEDAGOGIA, CURRÍCULO E LITERATURA INFANTIL: embates,
discussões e reflexões**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito institucional para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

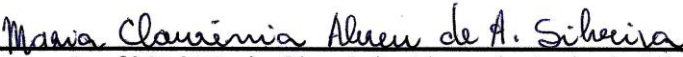
João Pessoa/PB, 2015

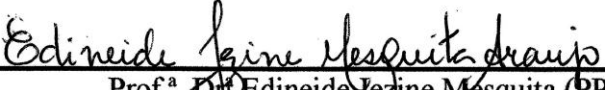
DATA DE APROVAÇÃO: 05/02/2015

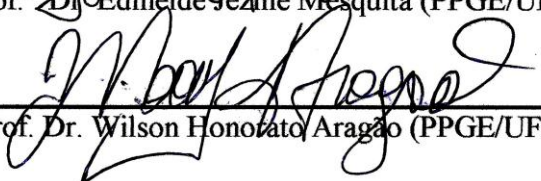
BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira (Orientadora – PPGE/UFPB)


Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves (UAL/UFCG)


Prof.^a Dr.^a Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira (Proling/UFPB)


Prof.^a Dr.^a Edineide Jezine Mesquita (PPGE/UFPB)


Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/UFPB)

SUPLENTES:

1. Prof.^a Dr.^a Adelaide Alves Dias (PPGE/UFPB)
2. Prof.^a Dr.^a Maria Eliete Santiago(UFPE)

**JOÃO PESSOA - PB
2015**

À minha mãe **Martinha** que me ensinou, desde cedo, os caminhos da sensibilidade criativa e humana.

Ao meu pai **José Coró** (*In Memoriam*) pelos ensinamentos de honestidade e bondade – caminho que procuro trilhar com zelo e sabedoria em honra a sua memória.

Aos meus irmãos **Roberta** e **Antonio de Pádua**, presenças que motivam.

Ao meu querido **João Carlos** - amigo e companheiro.

Aos meus familiares de Bayeux/PB – nas pessoas de **Alzira e Antonio** e de João Pessoa/PB - titio **Francisco Coró** e **Maria da Conceição** pelo acolhimento e disponibilidade sempre presentes nesses quatro anos que precisei de pouso, repouso e compreensão.

Às crianças que fazem parte de minha vida e me ensinam, a todo instante, o quão maravilhosa e fantástica é a vida – **Marcelino, Beatriz, Antonio Gabriel, Rhuan Kaic, Pedro Henrique, Juninho e Netinho**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, alfa e ômega, fonte inspiradora, consoladora e misericordiosa que me fortaleceu durante essa caminhada, e através de Sua expressiva bondade, manifesta em toda criação, me faz perceber o quão pequenos somos diante de Sua grandeza.

À Boa Mãe, Maria Santíssima, que está sempre comigo me conduzindo nas trilhas de seu filho Jesus. Com ela tenho a certeza de que nunca caminho só e que a luz de Jesus me conduz pelas sendas da paz e do bem.

À Capes, que financiou essa pesquisa.

À minha família, especialmente aos meus pais José Pereira Alves de Araújo (*In memoriam*) e Martinha de Araújo – mulher simples, corajosa, lutadora, expressão encarnada do substantivo “Mãe” – a ela todo meu amor e gratidão.

Aos meus avós maternos: Antonio Luiz Sobrinho e Francisca Elias de Araújo (*In memoriam*) que me ensinaram a doçura e alegria que os caminhos literários conduz.

A Roberta e Antonio de Pádua, meus irmãos, amigos e companheiros. Com eles sei que posso contar seja qual for a circunstância, sei que eles me apoiam e estão sempre de braços abertos a me acolher. Obrigada, queridos, com vocês vivenciei o melhor da infância e estou vivendo o melhor da vida – a certeza de que o aconchego da família é o que me fortalece e move.

Aos meus cunhados: José Antonio e Nilza que sempre acreditaram em mim e me motivam todos os dias a caminhar com mais entusiasmo e alegria.

À minha família queridíssima da cidade de Bayeux/PB: Alzira e Antonio (Toinho); Audenice e Elionaldo– Geraldinho e Denice; Zenadio e Aurenice – Pedro e Digo; Adnildo e Valbânia – Allan, Dyrce e Thaís Alexandra e Fabiano; Jair e Nadege – e os pequenos muito amados: Pedro Henrique, Maria Fernanda e João Gabriel e, em João Pessoa/PB, a meu tio Francisco Coró e sua esposa Maria da Conceição, que me acolheram e me apoiaram nesse período de estudos – de tantas idas e vindas, a eles minha gratidão.

À João Carlos Rodrigues Pereira, Aninha e René Ramondot que me acolheram com amizade e carinho em sua residência nas inúmeras idas e vindas dessa trajetória de estudos em João Pessoa/PB – minha gratidão.

A minha querida Orientadora Maria Zuleide da Costa Pereira, pelo carinho com que recebeu a minha proposta de trabalho e pesquisa e pacientemente me orientou, respeitando as minhas limitações.

Aos primos e tias do Rio de Janeiro/RJ nas pessoas de Célia Araújo, Cristiana Linhares, Geraldo e Salete, Tia Francisca e Tia Teresa - que me acolheram com entusiasmo e alegria no semestre 2012.2 quando estive realizando a missão de estudos do PROCAD na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aos colegas do GEPPC – que acompanharam o meu processo de angústias, dúvidas, mas também de alegrias e encontros. Tenho certeza que a dureza da caminhada foi amenizada pela companhia amistosa e divertida desse Grupo.

Aos amigos Marlos Machado, Maria Betânia e Silvana Brandão, pessoas que me apoiam e acreditam em meu potencial, mesmo quando estou desanimada.

Aos colegas, professores e funcionários do PPGE.

As professoras: Dr^a Margareth Maria de Melo, Dr^a Niedja Maria Ferreira de Lima, Dr^a Anna Mitchielle Fernandes de Figueiredo, Ms. Fabíola Vasconcelos, Ms. Graça Barros e Ms. Massilânia Gomes Medeiros que colaboraram com o trabalho de pesquisa ora apresentado.

Aos alunos de pedagogia com quem tive a oportunidade de dialogar no decurso da tessitura investigativa desse trabalho de tese.

Aos professores e professoras que conseguem, apesar dos percalços, encantar, divertir e refletir criticamente junto aos seus alunos os caminhos da Leitura literária.

Às professoras Dr^a Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira e Dr^a Edineide Jezine Mesquita e ao prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves pelas orientações cuidadosas com que conduziram o momento de qualificação desse trabalho de tese, a eles minha sincera gratidão.

A Amanda Prata, da cidade de Monteiro; Ir. James Pinheiro dos Santos, de Taguatinga e Ir. Baptiste (Menininho) de Uberaba/MG, que com carinho e amizade se dispuseram a fazer a revisão do resumo desse trabalho em outras línguas.

Nada mais fácil do que conduzir as crianças ao jogo literário. Elas vivem ainda no império do imaginário, com um pé na realidade e outro na fantasia, e não é necessário nenhum artifício para induzi-las à suspension of disbelief. Espontaneamente aceitam a narrativa como aceitariam a realidade.

Marina Colasanti

RESUMO

O trabalho de tese ora apresentado faz reflexões sobre como se organizam e são significados os currículos nos cursos de Pedagogia de três Instituições do Estado da Paraíba, procurando perceber como se desenvolvem os estudos sobre literatura infantil/juvenil nesses cursos, que sentidos são dados à dinamicidade que o tema requer, bem como, qual a atmosfera histórica, embates políticos e discussões geradas durante o processo de inserção desses componentes nos cursos em questão. Procuramos saber, também, quais são os critérios que são considerados ao se construir a Proposta Pedagógica desses cursos, percebendo quais conhecimentos têm sido enfatizados, em detrimento dos demais, buscando, de modo específico, saber como é a relação dos coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia com o componente – Literatura Infantil/juvenil. Para realização desse estudo, optamos por realizar a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – CNE/CP nº 1/2006, das Propostas Pedagógicas de Cursos das três instituições e dos Planos de Cursos das disciplinas que versam sobre a Literatura Infantil/Juvenil. Para facilitar o agrupamento dos dados obtidos, nessa primeira fase da pesquisa, utilizamos a Linguística de Corpus, tendo como ferramentas de auxílio o *word list e concord*, disponíveis no programa *Wordsmith Tools 6*. Na segunda fase da pesquisa fizemos entrevistas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, com os professores que ministram a disciplina de Literatura Infantil/juvenil e com alguns alunos do referido componente das três Instituições, procurando perceber qual a relação que professores e alunos estabelecem com essa área de conhecimento e a relevância atribuída a esse campo de estudo em sua trajetória formativa/profissional, bem como saber, através das falas dos coordenadores, como se deu o processo de inserção dessa disciplina nas propostas dos cursos analisados. Os dados evidenciaram que o currículo é um campo em que conhecimento e poder disputam lugares e, as vozes dos que se servem desse construto curricular nem sempre são ouvidas. Os dados obtidos nas entrevistas evidenciam, também, que a formação recebida – no que tange os conhecimentos acerca da Literatura Infantil/Juvenil ainda são insuficientes para o exercício de práticas que enfatizem a preparação que o ensino dessa disciplina requer, no entanto constatamos que só a partir da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006 é que o componente Literatura Infantil foi incorporado ao currículo de Pedagogia, dessas instituições, de modo obrigatório, o que para nós já é um considerável avanço.

Palavras-Chave: Formação de professores. Currículo. Literatura Infanto-Juvenil. Políticas Educacionais.

RESUMEN

Este trabajo presenta reflexiones sobre cómo se organizan y son significados los currículos en los cursos de pedagogía de tres instituciones del Estado de Paraíba, buscando percibir cómo se desarrollan los estudios sobre Literatura Infantil/Juvenil en estos cursos, qué sentidos son dados a la dinamicidad que el tema requiere, así como cuál es la atmósfera histórica, los embates políticos y las discusiones generadas durante el proceso de inserción de estos componentes en los cursos en cuestión. Procuramos saber, también, cuáles son los criterios considerados a la hora de construir la Propuesta Pedagógica de estos cursos, percibiendo qué conocimientos han sido enfatizados, en detrimento de los demás, buscando, de modo específico, saber cómo es la relación entre coordinadores, profesores y alumnos del curso de Pedagogía con la asignatura – Literatura Infantil/Juvenil. Para la realización de este estudio, optamos por realizar el análisis documental de las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pedagogía- CNE/CP nº 1/2006, de las Propuestas Pedagógicas de Cursos de las tres instituciones y de los Planes de Cursos de las asignaturas que versan sobre la Literatura Infantil/Juvenil. Para facilitar el agrupamiento de los datos obtenidos, en esta primera fase de la investigación, utilizamos la Lingüística de Corpus, con la ayuda de la herramientas *wordliste* y *concord*, disponible en el programa *Wordsmith Tools 6*. En la segunda fase de la investigación hicimos entrevistas con los coordinadores de los cursos de Pedagogía, con profesores de la asignatura Literatura Infantil/Juvenil y con algunos alumnos de esta asignatura de las tres instituciones, buscando percibir qué tipo de relación profesores y alumnos establecen con esta área de conocimiento y la importancia dada a este campo de estudio en su trayectoria formativa/ profesional, así como saber, a través de lo que hablan los coordinadores, cómo ocurrió el proceso de inserción de esta asignatura en las propuestas de los cursos analizados. Los datos mostraron que currículo es un campo en que conocimiento y poder disputan lugares y, en el proceso de construcción curricular, muchas voces ni siempre son oídas. Los datos obtenidos en las entrevistas muestran, también, que la formación recibida – en lo que se refiere a los conocimientos sobre Literatura Infantil/ Juvenil – todavía no son suficientes para el ejercicio de prácticas que enfaticen la preparación que la enseñanza de esta asignatura requiere, sin embargo, constatamos que, sólo a partir de la resolución CNE/CP Nº 1, de 15 de mayo de 2006, la asignatura Literatura Infantil fue incorporada al currículo de Pedagogía, de estas instituciones, de modo obligatorio, algo que para nosotros ya es un avance considerable.

Palabras Clave: Formación de profesores. Currículo. Literatura Infantil/Juvenil. Políticas Educativas.

RESUMÉ

Le travail de thèse que nous présentons fait de réflexions sur l'organisation et la signification des curriculum dans les cours de pédagogie des trois institutions de l'État de Paraíba et cherchant percevoir la manière comme se développent les études de la littérature enfant-juvenile dans ces cours, quels sont contributions à la dramatisation que ce thème exige, aussi bien quelle est l'atmosphère historique, discussions politiques et les luttes produites pendant ce processus d'insertion, de plus, nous avons cherché savoir quels sont les critères qui sont considéré dans le choix de la propositions pédagogiques avec les composantes des cours en question et quelles sont les connaissances qui ont été mises en relief au détriment des autres et cherchant d'une manière spéciale comment est la relation des coordinateurs, professeurs et élèves du cours de pédagogie avec le composant – Littérature- enfant- Juvenile avec quelques élèves du dit composant des trois institutions en cherchant percevoir quelle est la relation que professeurs élèves établissent dans cet espace. Pour faciliter l'agroupement des résultats obtenus dans cette première phase de la recherche nous utilisons la linguistique corpus. À la deuxième phase de la recherche nous utilisons le programme *Wordsmith ...Tools 6*. À la deuxième phase de la recherche, nous avons fait des cours de pédagogie avec les professeurs qui ministrent le cours de pédagogie avec les professeurs qui ministrent cette discipline de littérature et enfant-juvenile et quelques enfants dit composant des trois institutions en cherchant parvenir quel est la relation que professeurs et élèves établissent avec cette connaissance et l'importance attribuée à cette étude en ce qui touche la formation professionnelle aussi bien que savoir à travers des informations de coordinateurs comment se produit le processus d'insertion de cette matière proposé dans les cours dans la proposition de cours analysés. Les données évinceront que le curriculum est un espace où connaissance et pouvoir disputent une place et les voix de ceux qui s'en servent ne réussissent pas. Les rendez-vous révèlent, aussi que la formation reçue, pour ce qui est de la connaissance littéraire enfant-juvenile sont encore insuffisante pour l'exercice qui met en relief la préparation que l'exercice de cette discipline exige, cependant sont encore insuffisants nous constatons que seulement à partir de la résolution CNE/CP n°1 de 15 de mai 2006. Le composant littérature infantile fut incorporé au curriculum de Pédagogie de manière obligatoire, ce qui pour nous est une belle avance.

Mots-clés: Formation des Enseignants. Curriculum. Littérature Enfant-Juvenile. Politique de l'éducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Campina Grande	24
Figura 2 - Gráfico: Os “entre-lugares” da formação do Pedagogo	30
Figura 3 – Diagrama - Os entre-lugares do Currículo e Formação dos Pedagogos.	31
Figura 4 - <i>WordList</i> 1 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”	49
Figura 5 - <i>WordList</i> 2 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”	51
Figura 6 - <i>WordList</i> 3 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”	52
Figura 7 -- <i>WordList</i> 4 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”	53
Figura 8 - Concord da palavra "Literatura" no PPC da Universidade "A"	54
Figura 9 - Organização de Cargas Horárias do Curso de Pedagogia Universidade “A”.	56
Figura 10 - Tabela/Ementa da disciplina Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	57
Figura 11 - <i>WordList</i> frequência de palavras contidas no Plano de Curso da disciplina: Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização (Universidade “A”)	66
Figura 12 - Tabela/Ementa da Disciplina: Contação de Histórias	68
Figura 13 - Tabela/ <i>WordList</i> – palavras recorrentes no Plano de Curso da disciplina: “Contação de Histórias”	70
Figura 14 - Tabela com a Relação dos Componentes Curriculares de Aprofundamento.....	73
Figura 15 - Tabela/Ementa da Disciplina: Concepção e Metodologia da Alfabetização	75
Figura 16 - Tabela/ <i>WordList</i> 1– frequência de palavras no PPC da Universidade “B”.	84
Figura 17 - Tabela/ <i>WordList</i> 2 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”	85
Figura 18 - Tabela/ <i>WordList</i> 3 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”	86
Figura 19 - Tabela/ <i>WordList</i> 4 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”.	87
Figura 20 - <i>Concord</i> da palavra “Literatura” no PPC da Universidade “B”.	88
Figura 21 - Ementário da disciplina: Literatura Infantil da Universidade “B”	92
Figura 22 - Tabela/ <i>WordList</i> – frequência das palavras recorrentes no Plano de Curso: “Literatura Infantil” – Universidade “B”	94
Figura 23 - Tabela/ <i>WordList</i> 1com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”	109

Figura 24 - Tabela/ <i>WordList</i> 2 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”	110
Figura 25 - Tabela/ <i>WordList</i> 3 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”	111
Figura 26 – Tabela/ <i>WordList</i> 4 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”	112
Figura 27 - Tabela/Ementário da disciplina: Literatura Infantil do curso de Pedagogia da Universidade “C”	113
Figura 28 - Tabela/ <i>WordList</i> – lista das palavras mais frequentes no Plano de Curso – Literatura Infantil – Universidade “C”	120
Figura 29 – Síntese quantitativa das palavras de estudo contidas nos PPCs das três Instituições investigadas	131
Figura 30 - Capa do livro “O menino Maluquinho” de Ziraldo.	185
Figura 31 - Capa do livro: “Raul da ferrugem azul” de Ana Maria Machado.....	186
Figura 32 - Capa do livro: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Ilustrações Claudius.....	188
Figura 33 - Capa do livro: “O menino marrom” de Ziraldo.	189
Figura 34 - Capa do livro: “O gato que gosta de cenouras” – Rubem Alves, ilustração André Ianni.	191
Figura 35 - Capa do livro: “Olívia tem dois papais” de Márcia Leite.....	192
Figura 36 - Capa do livro: “O menino que brincava de ser” de Georgina da Costa Martins.	194
Figura 37 – Tabela com os dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2013	205
Figura 38 – Capa do livro: “Camilão, o comilão” de Ana Maria Machado – Ilustrado por: Fernando Nunes.	222

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educacional
CE	Conselhos de Educação
CEE/PB	Conselho Estadual de Educação da Paraíba
CEC	Conselhos de Educação do Ceará
CEDUC	Centro de Educação
CEP	Conselho de Educação da Paraíba
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Curso de Pedagogia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVD	Digital Versatile Disc
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FURNE	Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão
H/A	Hora/Aula
IES	Instituição de Ensino Superior
LAEL	Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários
LET	Leitura e Elaboração de Textos
L.I	Literatura Infantil
L.I/J	Literatura Infantil/Juvenil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/USAID	Ministério da Educação e Cultura/ United States Agency for International Development
PC	Plano de Curso
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SAEF	Sala de Aula do Ensino Fundamental
SAP	Sala de Aula de Pedagogia
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNAVIDA	Universidade Aberta aVida
UVA	Universidade Vale do Acaraú

LEGENDAS

A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
A4	Aluno 4
A5	Aluno 5
A6	Aluno 6
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
C1	Coordenadora 1
C2	Coordenadora 2
C3	Coordenadora 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. TRILHAS DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO	28
1.1. Para Início de Conversa	28
1.2. Traçando os Caminhos da Pesquisa e sua Instrumentalização.....	38
2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	46
2.1. Uma discussão sobre a Resolução que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Licenciaturas) e os Projetos Pedagógicos dos Curso - das Instituições pesquisadas.....	46
2.1.1. Universidade “A”	46
2.1.2. Universidade “B”	82
2.1.3. Universidade “C”	107
2.2. Entre o texto e o contexto: limites e avanços que a prática propõe	128
3. POLÍTICA, PEDAGOGIA E LITERATURA INFANTIL: as políticas educacionais dos anos 1990 e a formação dos pedagogos	133
3.1. Estado, governo e políticas pública/educacionais.....	133
3.1.1. Políticas Educacionais dos anos 1990: o processo de formação dos pedagogos	139
3.2. Afinando relações: Literatura Infantil e Política de Formação de Pedagogos.....	142
3.3. Prazer estético e Literatura Infantil.....	144
4. POLÍTICA, CURRÍCULO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL	149
4.1. Literatura Infantil e Prática Pedagógica - Um Dedinho de Prosa.....	149
4.2. Um olhar da psicanálise sobre a leitura literária infanto-juvenil	153
4.2.1. Recepção estética e dialógica – trilhas da leitura literária infantil e juvenil	163
4.2.2. Aspectos sociais da leitura literária.....	167
4.3. Literatura Infanto-Juvenil e Educação humanística: Entre os ranços históricos e os desafios contemporâneos	174
4.3.1. Literatura Infantil: resistindo à insensibilidade do cotidiano	180
4.3.2. Literatura e currículo.....	182
4.3.3. Propondo uma Educação para a sensibilidade.....	196
5. A FORMAÇÃO DO LEITOR: para onde caminham escola e professores?	199
5.1. Espaços de leitura e interação nas instituições escolares	199
5.2. Formação docente: caminhos da leitura literária infanto-juvenil	206
5.3. A voz dos estudantes de Pedagogia	208
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS:	231
APÊNDICE	239
Apêndice 1.....	240

Roteiro da entrevista realizada com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia	240
Apêndice 2.....	241
Roteiro da entrevista realizada com os professores da disciplina Literatura Infantil	241
Apêndice 3.....	242
Roteiro da entrevista realizada junto aos alunos que cursam a disciplina Literatura Infantil	242
ANEXOS	243
Anexo 1 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.	244
Anexo 2 - Projeto Pedagógico de Curso dos cursos de Pedagogia das Instituições pesquisadas	255
2.1. PPC - Universidade A	255
2.2. PPC - Universidade B.....	336
2.3. PPC- Universidade “C”	402
Anexo 3 - Plano de curso das disciplinas Literatura Infantil – das instituições pesquisadas.....	414
3.1.Plano de Curso - Literatura Infantil - da Universidade A.....	414
3.1.1. Plano de Curso Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	414
3.1.2. Plano de Curso – Contação de História	417
3.2. Plano de Curso - Literatura Infantil - da Universidade B	421
3.3. Plano de Curso – Literatura Infantil - Universidade C	424
Anexo 4 – Declaração de recebimento do PPC e PC de Literatura Infantil da Universidade “C”. ..	428
Anexo 5 – Certidão de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética – CEP/CCS	429

INTRODUÇÃO

O interesse pela área de literatura infantil foi se configurando em minha vida de maneira prazerosa e lúdica. Posso afirmar que o gosto pelos textos literários e sua atmosfera de magia, encantamento e ludicidade foram apresentados no contexto das relações familiares, nas visitas à casa dos avós maternos e dos livros que estavam na estante para o deleite dos netos. Aqueles livros tinham para mim, aspectos mágicos que, mesmo lidos e relidos repetidas vezes, ainda se revestiam de profundo encantamento.

Nessa época as leituras a que tínhamos acesso na casa de nossos avós – meus irmãos, primos e eu – eram os contos de fadas clássicos e, aqui acolá, meu avô aparecia com um novo livrinho, geralmente de poesia, e lia para nós. Essas são imagens da infância que guardo, e hoje, com uma maturidade maior consigo ver com certa clareza a importância daqueles gestos tão simples e carregados de tanto sentido, que certamente nos influenciaram no gosto pela leitura.

Naquelas ocasiões não nos cobravam a leitura “decifratória” das histórias, tampouco nos eram exigidas interpretações dos textos que nos eram apresentados. A leitura acontecia como a que defendo hoje: livre, espontânea, fruída.

Já na escola não tive muito contato com a literatura infantil, lembro, em algumas imagens da infância, de poucas leituras realizadas no espaço escolar, isso na Educação Infantil, já nos outros estágios da escolaridade formal, especialmente da segunda fase do Ensino Fundamental, líamos apenas os “famosos” livros paradidáticos com suas lições moralizantes, desencadeadas nos debates promovidos pela professora de português e nas atividades dirigidas onde nos cobravam detalhes do texto lido, através de exercícios, questionários e roteiro dirigido de leitura, sendo, a maior parte dessas atividades, propostas pelos próprios autores desses livros.

É no período supracitado que sinto que poderia ter perdido o gosto pela leitura, pois ela não acontecia livremente, mas havia atividades cobrando essa leitura e notas que provavam quem eram os alunos que, de fato, tinham lido os textos que a escola impunha.

Vejo hoje esse tipo de atividade, que pode tolher a espontaneidade do leitor ao interagir com a obra e se deliciar com as imagens e sentidos que dela emanam,

especialmente se esse estudante/leitor for alguém que não teve proximidade com os textos literários e ainda não descobriu prazer na leitura, pois nessa cobrança quantitativa, comumente desenvolvida na escola, o fantástico sabor das palavras se dilui e as emoções geradas por elas já não trazem consigo as sensações encantatórias de outros tipos de leituras que realizamos sem passar pelo crivo da cobrança avaliativa, geralmente presente nas práticas escolares.

Assim, o interesse de pesquisa na área de literatura infantil/juvenil e formação docente foi se consolidando paulatinamente em minha trajetória histórica, profissional e acadêmica.

No exercício da docência na educação infantil, pude verificar a partir de minha própria prática, como a leitura literária ocorrida no espaço escolar pode acontecer de maneira espontânea, lúdica e mágica.

Foi mediante a experiência de leitura com crianças bem pequenas, no maternal de uma escola particular de minha cidade – Lagoa Seca/PB, que percebi o quanto a leitura literária exercida com os pequenos pode ser doce, surpreendente e encantadora. Essa constatação pôde ser realizada, pois a atmosfera do ambiente trabalhado permitia que as crianças tivessem ao alcance livros e brinquedos de que a escola dispunha. Assim, todos os dias as próprias crianças escolhiam o que queriam ler/ouvir, e havia dias em que esse momento de leitura se estendia deliciosamente, sem termos o imperativo do horário ou de outras atividades que a “obrigatoriedade” dos conteúdos a serem ministrados exigisse.

Nesse contexto, a leitura se dava de maneira lúdica, espontânea e democrática rompendo com o autoritarismo comum em alguns ambientes escolares, especialmente quando se trata da execução de atividades pedagógicas, em que historicamente foi se construindo que determinadas atividades e saberes são mais válidos que outros.

A experiência, nessa sala de aula que citamos acima, acontecia da seguinte forma: logo nos primeiros momentos da aula, seguíamos a rotina de sentarmos em um tapete e conversarmos sobre nossas dúvidas, aventuras e descobertas... nessa atmosfera de desnudamento, cantávamos, e realizávamos as leituras. Iniciava com os livros que a própria escola disponibilizava - as crianças escolhiam e líamos em voz alta, brincando com as palavras, entonando diferentes sons de acordo com as permissões que o texto nos concedia.

Para tanto, utilizávamos objetos da própria sala de aula e material de uso escolar das crianças para ilustrar a “contação” e dinamizar a leitura...

Os olhares eram atentos, as expressões condiziam com o que estava sendo lido – ora tristeza, ora alegria, ora euforia - as crianças adentravam no mundo da história contada e vivenciavam cada emoção que a história suscitava, eram expressões de “Oh!”, “Ai, ai”, - eram mãozinhas tapando o rosto, risos largos e por vezes até choro – interação perene com a história nos diversos modos de recebê-la.

Assim, o trabalho, ora apresentado, almeja refletir sobre como se organizam e são significados os currículos nos cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior do Estado da Paraíba – aqui denominadas de Universidade "A", Universidade "B" e Universidade "C"- procurando perceber como se desenvolvem os estudos sobre literatura infantil/juvenil nesses cursos. Que sentidos são dados à dinamicidade que o tema requer, bem como, qual a atmosfera histórica, embates políticos e discussões geradas durante o processo de inserção desses componentes nos cursos em questão¹.

Procuramos saber, também, quais são os critérios que são considerados ao se construir a Proposta Pedagógica desses cursos, percebendo quais conhecimentos têm sido enfatizados, em detrimento dos outros, procurando, de modo específico, saber como é a relação dos coordenadores, professores e alunos do curso de Pedagogia com o componente – Literatura Infantil/juvenil.

Para a realização desse estudo, optamos por realizar a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia – CNE/CP nº 1/2006, dos Projetos Políticos Curriculares das três instituições e dos Planos de Cursos das disciplinas que versam sobre a Literatura Infanto-Juvenil. Para facilitar o agrupamento dos dados obtidos, nessa primeira fase da pesquisa, utilizamos a Linguística de Corpus, tendo como ferramentas de auxílio o *word list*, e *concord*, disponíveis no programa *Wordsmith Tools*. (SHEPHERD, SARDINHA e PINTO, 2012).

Na segunda fase da pesquisa fizemos entrevistas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia de três Instituições, com os professores que ministram a disciplina de Literatura Infantil/juvenil e com alguns alunos do referido componente, percebendo qual a

1 O Projeto da pesquisa foi aprovado por unanimidade na terceira reunião do Conselho de ética realizada em 18/03/2013 – ver anexo 5.

relação que professores e alunos estabelecem com esse campo de conhecimento e a relevância atribuída a essa área de estudo em sua trajetória formativa/profissional.

Acreditamos que a literatura é importante para o desenvolvimento humano, assim como diz Jouve (2012), a literatura favorece o desenvolvimento do espírito crítico, pois ao realizar a leitura literária, o sujeito-leitor confronta o que está dado nos âmbitos sociais e individuais com o que está sendo apresentado na obra lida naquele momento, bem como com outras obras lidas, e esse movimento enriquece a existência humana.

Nesse trabalho buscamos pensar o texto literário sob o viés acima sintetizado por Vicent Jouve, juntando a essa compreensão o trajeto histórico do currículo, e entendendo-o conforme metaforiza Gallo (2004, p. 47) que advoga por um currículo rizomático que “implica uma ‘pedagogia do caos’, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfaça planos prévios” e completa poeticamente afirmando que um currículo rizomático implica em: “Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes.” (GALLO, 2004, p. 47).

Assim é a compreensão de leitura literária que temos – enfatizando e repetindo as palavras de Gallo (2004) acerca de currículo – ler o texto literário é se aventurar, sem bússola, pelos mares da multiplicidade de saberes.

Com base no que acabamos de expor, bem como mediante a experiência que tive com a leitura literária com crianças em início de escolarização quando fora realizada uma pesquisa de cunho diagnóstico, durante o curso de Especialização em Educação na UFCG, refletindo de maneira contextualizada sobre como se davam os processos de ensino da Literatura Infantil em escolas da rede privada e pública municipal da cidade de Lagoa Seca/PB, pude, de posse dos dados levantados, verificar como acontecia o trabalho pedagógico com o texto literário, bem como compreender o que as professoras estabeleciam sobre a Literatura Infantil (LI), que até esse momento se configurava de modo mecânico, atribuindo-se à “força encantatória” das histórias infantis, porto seguro para aprendizado de conteúdos escolares os mais diversos, atendendo, dessa maneira, a finalidades pedagogizantes, que, sob o nosso olhar, afastava as crianças do interesse de leitura. (ARAÚJO, 2004)

Sobre essas questões Paiva e Maciel (2008) enfatizam sobre a importância de se buscar uma relação literária com os textos desde as séries iniciais. De modo a superar as

limitações das inadequadas escolarizações, os autores prosseguem advogando por “Ler literariamente” esses textos, desde o início da escolarização e isso implica no resgate daquela configuração que foi perdida nos processos de didatização da literatura, “recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita se estabelecer.” (PAIVA e MACIEL, 2008, p. 116)

Assim, mediante os dados levantados nas entrevistas realizadas com professores de escolas públicas e privadas acerca dos usos da LI em suas salas de aula, bem como de observações dos momentos de realização de leitura e entrevistas com as crianças dessas salas de aula, foi possível verificar, com pesar, que a escola desconsiderava as leituras que as crianças realizavam em outros espaços (não-escolares), bem como, perceber que as professoras, escolhiam os títulos que iriam ler em suas salas a partir dos conteúdos que deveriam ser ministrados naquela semana, bimestre e/ou de acordo com o projeto que a escola estivesse desenvolvendo. (ARAÚJO, 2004).

Verificamos, também, que muitas dessas professoras não demonstravam familiaridade com esse tipo de texto, nem demonstraram habilidade na realização oral dessas leituras para as crianças. (ARAÚJO, 2004).

Foi mediante esses e outros dados, perturbadores, levantados durante a pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação, que foi possível, no curso de mestrado em Linguagem e Ensino- UFCG, realizar uma pesquisa interventiva de leitura junto às crianças de uma sala de aula de uma unidade escolar da rede pública de ensino – a mesma unidade em que a pesquisa anterior (Curso de Especialização) havia sido realizada.

Para a concretização dessa pesquisa utilizamos títulos da coleção “Literatura em Minha Casa”, disponíveis na escola e sem uso pelas crianças e professores. A experiência se deu de maneira proveitosa atendendo às expectativas que tínhamos em relação a esse trabalho e tornando evidente que a interação texto-leitor acontece de maneira dinâmica e motivadora mesmo em contextos hostis. (ARAÚJO, 2007)

É com base nas pesquisas anteriormente realizadas que podemos visualizar com certa clareza, que os problemas gerados em relação à leitura literária, não se atêm apenas ao campo das relações professor-aluno, nem tampouco nas metodologias e técnicas

empregadas pelos professores na hora da leitura, mas recaem de modo incontestável na própria formação dos professores.

É sabido, portanto, que questões ligadas à leitura, especificamente a literária, serviram e servem de palco para inúmeras discussões acadêmicas. Todavia no que tange à formação dos professores, para utilizarem as obras literárias em suas salas de aula, ainda há muito o que se refletir, principalmente quando se percebe o uso inadequado dessas obras, sua subutilização e o pragmatismo a elas veiculadas em contextos diversos, o que é constantemente vislumbrado em práticas metodológicas que impedem aos alunos o exercício de uma relação interativa de gosto e fruição com o livro literário.

De modo especial, no que concerne à Literatura infantil/juvenil (LI/J), acreditamos que não é isoladamente a sua inclusão nos currículos de formação de professores ou nos cursos de pedagogia, que poderá resolver os problemas referentes à leitura, gosto e fruição por parte dos alunos/leitores nas escolas brasileiras. Não basta que o componente LI/J seja incluído nos currículos de formação dos professores, em especial nos cursos de Pedagogia, nem que se visualize a presença em contextos escolares os mais diversos, mas nos preocupa saber se a inserção desses saberes nos currículos é capaz de cumprir reflexivamente a complexidade e amplitude conceitual que essa área requer.

É preciso pensar cuidadosamente se essa formação é capaz de despertar o leitor/professor crítico, responsável por eleger as obras que serão lidas em suas salas de aula, bem como é interessante saber se essa formação/currículo contemplam algumas das diferentes correntes da crítica literária, à exemplo da Estética da Recepção².

² A Estética da Recepção surge a partir da necessidade que se tem de conceder ao leitor o seu devido lugar. Ela tem surgimento na era pós-estruturalista¹, mais precisamente na segunda metade do século XX, quando um grupo de críticos da Universidade de Konstanz, na Alemanha, começou por divulgar as suas teses na revista *Poetik und Hermeneutik*, a partir de 1964. Um dos mais destacados membros da escola de Constança é Wolfgang Iser, mas foi Hans Robert Jauss, que se projetou como o crítico mais inflexível do grupo. Em seu ensaio nuclear, “A História Literária como um Desafio à Teoria da Literatura” (1970), buscou ultrapassar os dogmas marxistas e formalistas que não privilegiam o leitor na interpretação do texto literário. Segundo Jauss, qualquer obra de arte literária só será efetivamente recriada ou “concretizada”, quando o leitor a legitimar. Assim, o trabalho do autor e o próprio texto criado perdem prioridade. Por isso, é fundamental descobrir o “horizonte de expectativas” dos leitores, que envolve a obra em análise. A obra de Jauss reage contra a falta de importância do leitor na estética marxista, que o circunscreve à posição social que lhe é determinada. A sua investida também vai contra a tirania formalista que parece necessitar do leitor apenas para a percepção. O teórico defende o horizonte do diálogo entre obra e público. Segundo ele, somente assim se constrói uma continuidade, rompendo a oposição entre aspectos históricos e aspectos estéticos. (ZILBERMAN, 1989)

Seria importante que as dimensões histórica, social, crítica e estética da literatura, dentre outras dimensões, igualmente relevantes, fossem consideradas nesses cursos de formação. Assim, como também é importante que esse percurso formativo seja capaz de despertar a sensibilidade leitora nesses professores, pois não se forma leitores sem que os próprios formadores também o sejam.

Pensar a leitura literária destinada à crianças e jovens e seus usos na escola no contexto/tempo atual que estamos vivendo com o avanço vertiginoso da tecnologia é no mínimo desafiador, pois uma das funções da literatura infantil e juvenil é pois, a de oferecer acesso ao imaginário humano e a literatura configura o imaginário. Segundo Colomer (2008), o termo “Imaginário” tem sido utilizado através de estudos antropológico-literários com o intuito de descrever a vastidão do repertório de imagens simbólicas que são fortemente apresentadas no folclore e nas literaturas de todos os tempos. Essas imagens, assim como os símbolos e os mitos comumente utilizadas pela humanidade, podem ser representadas como fórmulas tipificadas de entendimento do mundo, bem como das relações que estabelecemos com as demais pessoas.

Pensar em formação de Pedagogos e em leituras literárias que contemplem as variadas demandas do pensamento humano e a velocidade das informações veiculadas pela tecnologia da informação, aceita e deglutida com voracidade por nossas crianças e jovens não é uma tarefa fácil e requer dos professores fôlego, criatividade e inspiração para não tornar o texto literário opaco frente às novas tecnologias.

Fazer com que o livro, esse artefato cultural, linguístico e artístico seja capaz de despertar o interesse de crianças e jovens na contemporaneidade, gerando encantamento e prazer é um desafio que temos que ter coragem e formação adequada para bem fazê-lo, caso contrário no lugar de atrair e formar bons leitores poderemos desencantá-los e fazê-los desistir de aventurarem-se pelos caminhos da leitura.

Essas reflexões são recorrentemente suscitadas nas rodas de conversas em que temos participado, seja nos encontros de formação de professores, nas disciplinas ministradas nos cursos de graduação e especialização, bem como nos congressos e seminários dos quais temos a oportunidade de participar. Obviamente não temos a pretensão de chegar a respostas prontas ou quem sabe a soluções para os problemas que se

geram diante da temática, mas temos visto com expressividade que a nossa formação ainda se faz deficiente nesse aspecto e que ainda temos muito a percorrer e avançar.

Pinheiro (2003) elenca uma série de questionamentos oportunos que recaem, de modo contundente, na própria formação dos professores. Muitos reclamam que seus alunos não leem. Mas será que não seria hora de avaliar a sua própria prática leitora? O autor nos convida a questionar:

Como estou dando aula? Os alunos percebem que literatura é um valor para mim? Que leituras estou propondo? Que sentidos estou atribuindo aos textos que leio? Mostro a justificativa de minha leitura? Estou ancorado na minha “autoridade” de professor? (PINHEIRO, 2003, p.20)

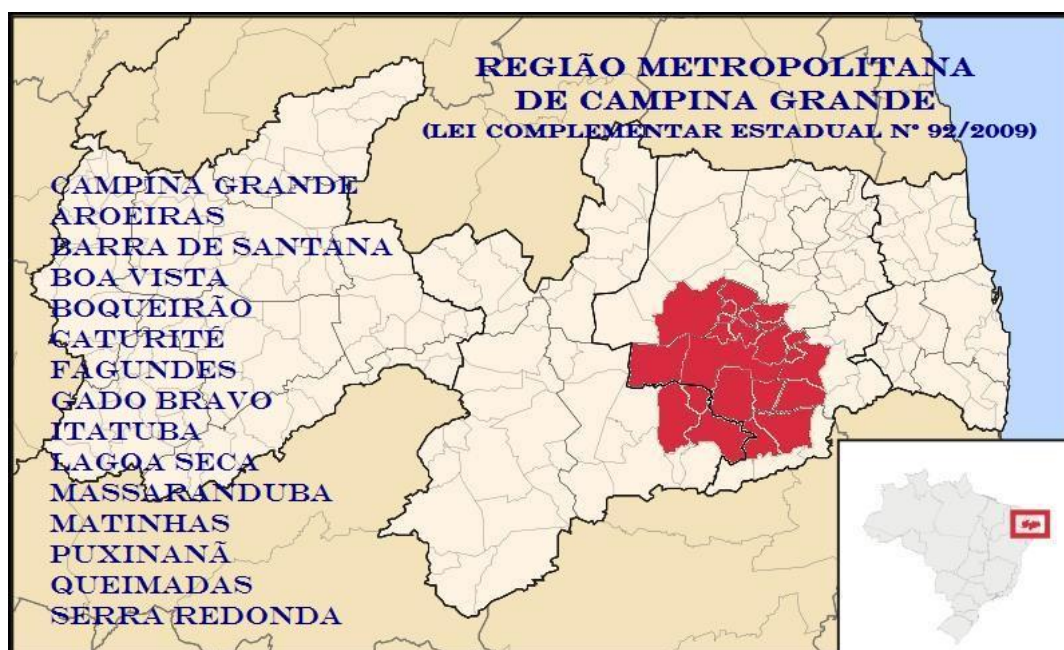
É mediante essas e outras reflexões que fomos impelidos, a partir da pesquisa interventiva, realizada no curso de mestrado, a realizar um estudo mais abrangente no doutorado, onde a questão central que moveu a nossa investigação foi saber se: Os critérios que movem a política curricular dos cursos de Pedagogia, no que concerne ao ensino de LI/J, em três Instituições de Ensino Superior no Estado da Paraíba, favorecem a formação de professores para uma educação para a sensibilidade via textos literários?

Em nossa experiência, e com base em pesquisas anteriores – onde colhíamos dados referentes à formação dos professores em exercício em duas escolas do Município de Lagoa Seca/PB, observamos que são três as Instituições responsáveis por formar a grande maioria dos professores que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental em escolas da Região Metropolitana de Campina Grande/PB³.

Vejamos no mapa abaixo a proporção territorial da Região e os Municípios que a compõem:

Figura 1 - Mapa da Região Metropolitana de Campina Grande

³ A Lei complementar nº92, de 11 de dezembro de 2009, sancionada pelo Governo do Estado e de autoria do Deputado Estadual Aguinaldo Ribeiro (PP), institui a Região Metropolitana de Campina Grande, composta por 15 municípios: Campina Grande, Lagoa Seca, Massaranduba, Boqueirão, Queimadas, Barra de Santana, Caturité, Boa Vista, Puxinanã, Fagundes, Gado Bravo, Aroeiras, Itatuba, Serra Redonda e Matinhas. (PARAÍBA, 2009)



Fonte (adaptada pela autora):

<http://areialterramistadaborborema.blogspot.com.br/2012/01/assembleia-vai-discutir-o-projeto-da.html>

Com base nesse dado levantado na pesquisa diagnóstica, realizada anteriormente, elegemos essas três instituições para compor o lócus desse estudo investigativo: que aqui chamaremos de **Universidade “A”**; **Universidade “B”** e **Universidade “C”**.

Como fonte de dados elegemos essas três Instituições por serem as responsáveis por formar a maioria dos professores das escolas públicas e privadas das escolas que investigamos em outros momentos, por ocasião de realização dos cursos de Especialização e Mestrado. Nessas pesquisas foram identificados problemas no trato com a leitura literária nas salas de aula – que por consequência reverberaram na pesquisa que agora realizamos.

Destarte, para reforçar a tese que nos dispomos a formular e defender ouvimos os coordenadores, professores e alunos dos cursos de Pedagogia dessas Instituições, para assim perceber, com melhor clareza, como se dá a formação desses Pedagogos no que tange à formação para a leitura literária infantil e juvenil.

Os estudos anteriores nos revelaram que a formação dos pedagogos, no que concerne aos estudos críticos e reflexivos sobre a LI/J, requeriam uma apreciação e estudo mais detalhados, já que são esses profissionais que atuam junto às crianças e adolescentes

e certamente, em algum momento de suas trajetórias profissionais, utilizam os textos literários em suas salas de aula.

Com base nessa constatação, fomos conduzidos a pensar a política de formação desses professores/profissionais sob a ótica das políticas de currículo. É perceptível que os processos de exclusão/inclusão acontecem de forma nítida, especialmente no que tange às Políticas Educacionais, conforme apresentaremos ao longo deste trabalho.

Assim, o trabalho ora apresentado, está organizado em cinco capítulos. No primeiro, intitulado “**Trilhas de um percurso investigativo**”, apresentamos as questões curriculares com base nas concepções de Pereira (2010) somadas a conceituação de *entre-lugar* formulada por Bhabha (2013) para nos auxiliar no aprofundamento da teoria que formulamos. Apresentamos, também, os objetivos da pesquisa, o caminho metodológico adotado, bem como a instrumentalização metodológica que desenhamos para esta pesquisa.

No segundo capítulo – “**Contextualizando a Pesquisa**”, apresentamos os embates políticos de inclusão do componente LI/J nos cursos de Formação de Professores – Pedagogia - analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia das três Instituições, os Planos de Curso (PC) das referidas disciplinas, bem como as vozes das coordenadoras dessas graduações e ainda dos professores que ministram essa disciplina.

No terceiro capítulo, “**Política, Pedagogia e Literatura Infantil: as políticas educacionais dos anos 1990 e a formação dos pedagogos**”, realizamos algumas conjecturas mediante a política educacional dos anos 1990 e a trajetória de Formação dos Pedagogos. Assim, a partir do posicionamento de Dalila Andrade Oliveira (2001/2011) trazemos arguições relevantes acerca da política de empregabilidade e formação dos educadores na conjuntura das políticas educacionais dos anos 1990, debatendo com Regina Zilberman, Hans Robert Jauss (2002), Peter Hunt (2010), Ângela Kleiman e Silvia Moraes (1999) os aspectos políticos, críticos e formativos da literatura infantil/juvenil e sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, cultural e humano de crianças e jovens, enfatizando a necessidade de uma formação adequada aos professores que lidam com essa literatura em sala de aula.

Em seguida, no capítulo 4 – “**Política, Currículo e Literatura Infanto-Juvenil**”, abordamos algumas vertentes de discussão da Literatura Infantil, a exemplo da Psicanálise

e a literatura e Educação Humanística, enaltecendo a necessidade de construção de um currículo que convoque à solidariedade e humanidade. Um currículo que promova o despertar da sensibilidade através das obras literárias convidando o leitor a se ver na obra lida e através dessa identificação – autopoiesis – resignificar suas antigas práticas. (BITTAR, 2011/ PEREIRA, 2010). Pois conforme alerta Bartolomeu de Campos Queirós (2012, p.91): “Ter em mãos um livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio”.

No capítulo 5 – “**A Formação do Leitor: Para onde caminham escola e professor?**”, refletimos sobre a necessidade de formação dos professores e o material que as escolas dispõem, especialmente no que tange o material literário disponível nas escolas públicas através dos acervos do PNBE. Sabemos que a formação para a leitura literária ocorrida nos espaços escolares, na maioria das vezes, carrega consigo ranços de um pedagogismo histórico que inviabiliza uma recepção agradável das obras pelas crianças e jovens, desencadeando, na maioria dos casos, certa ojeriza desse público, a todo e qualquer tipo de leitura. Por essa razão, procuramos discutir nesse capítulo como vem se construindo a trajetória formativa desse leitor/professor, através dos currículos de formação que temos. Para enriquecer as nossas discussões trazemos as falas dos estudantes do curso de Pedagogia das três instituições que constituíram o Lócus desta pesquisa.

E, por último no capítulo das **Considerações Finais**, retomamos o que foi alcançado através desse estudo, debatendo os dados obtidos através do estudo documental e das entrevistas realizadas. Reiteramos, nesse capítulo, a importância de uma formação adequada aos pedagogos no que concerne os saberes relacionados à leitura literária infantil. Nos baseia na construção desse último capítulo as considerações de Sylvio Gallo (2004), Miguel Arroyo (2011), Ligia Cadermatori (2012), dentre outros.

1. TRILHAS DE UM PERCURSO INVESTIGATIVO

1.1. Para Início de Conversa

"A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalhas e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas dos subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso eu quis fazer a minha poesia. Dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não tem voz."

Ferreira Gullar

Ao acompanharmos uma parte da trajetória das pesquisas que nos trouxeram até o desenvolvimento do estudo atual é perceptível que as questões nascentes da formação dos Pedagogos para o trabalho adequado com os textos literários infantis e juvenis reverberam, de modo incontestável, na tessitura curricular desses cursos.

Sobre essa questão, Pereira (2010) reflete que a organização curricular atual está mais preocupada com a padronização do “currículo” e essa atitude implica a negação da diversidade humana e cultural que temos, podendo ser traduzida como um mecanismo de força e poder, cuja tentativa maior é homogeneizar as massas, negando a diferença.

A autora segue a reflexão percebendo que a disposição das atuais organizações curriculares, ao elegerem determinado conhecimento, rechaçam outros. Essa constatação nos impele a refletir: qual o conhecimento que deve ser priorizado? Por que este e não aquele conhecimento? Por que silenciemos diante desses mecanismos de força?

Pereira (2010) afirma ainda que esses questionamentos, supramencionados junto a outros, polemizaram os debates no campo de currículo, e é através dessas frentes de indagação que se reivindica um outro currículo de ordem mais real, que atenda as necessidades daquele contexto, partindo das problematizações e anseios de uma realidade que se circunscreve em tempo real com sujeitos reais que dizem “não” aos processos de exclusão.

É certo que, ao se buscar responder esses questionamentos seremos indubitavelmente conduzidos a outros, mas não pretendemos encontrar respostas prontas, capazes de excluir as demandas de inquietação que nos trouxeram até aqui. Sabemos que o processo reflexivo é tão importante quanto as atitudes de cunho mais prático que dele emanam.

Com base no pensamento de Pereira (2010) a partir de algumas questões, geradas mediante essa aparente naturalização da política curricular e aqui apresentadas como pontos reflexivos, somos impelidos a direcionar as questões de nossa pesquisa, mediante o universo de conhecimentos, gerados em três Cursos de Pedagogia do estado Paraíba – a saber: – O que designa a relevância de determinados componentes curriculares em detrimento dos demais saberes? Há conhecimentos que são considerados mais importantes que os demais? Que meios/critérios são levados em consideração na escolha desses saberes? Que lugar ocupa o discente na escolha desses saberes que serão compartilhados?

As questões, nascentes do problema investigativo que temos, reverberam na questão formulada por Bhabha (2013, p.20): “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?”. Com base nessa questão, podemos pensar o currículo e as questões identitárias do pedagogo nesse espaço de formação que se constrói de maneira fluída, de corrente movimento e não fixa, como pensada anteriormente pelas concepções mais tradicionais, mas compreender esses espaços de formação do pedagogo como lugar transitório de mudanças e questionamentos perenes, com espaços e tempos deslizantes que não permitem mais conceituações polarizadas. (ARAÚJO e PEREIRA, 2012).

É, pois, na passagem intersticial “entre identificações fixas que se abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta.” (BHABHA, 2013, p.22). É nessa trama conceitual, que não se fecha, que compreendemos a formação do pedagogo e do currículo. É, também nessa contextura do pensamento que imaginamos a formação em leitura literária – sempre fluída, aberta a interação. (ARAÚJO e PEREIRA, 2012).

Com base nesse pensamento, Paulino (2008) convida-nos a perceber a pluralidade existente nas diferentes práticas de leitura que se derivam de seus múltiplos objetos, bem como na diversidade de contextos e suportes que vivemos. A autora completa afirmando

que a pluralidade se fortalece de modo nítido nos modos de ler. Assim a questão da diferença – ou diferenças – não está localizada apenas nos objetos lidos, tampouco são definidos a partir deles, mas se estabelecem também “pelos sujeitos em suas propostas, espaços sociais e ações de leitura”. (PAULINO, 2008, p.56)

Essa compreensão cultural, apresentada pela autora, nos remete à conceituação dos “entre-lugares” formulada por Bhabha (2013), onde encontramos a abertura necessária à teoria que formulamos, de que é a partir dos interstícios da obra que o leitor encontra espaço para a interação, para o diálogo. A partir dos interstícios dos PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos estabelecidos/construídos pelas instituições superiores de ensino – cursos de Pedagogia – encontramos espaços para a discussão do que está “dado” à contestação.

Figura 2 - Gráfico: Os “entre-lugares” da formação do Pedagogo



Fonte: Autoria Própria

Com base na figura acima percebemos, em movimento circular, a rotação de como são repassadas, no contexto da prática, o que é instituído nas políticas nacionais através de

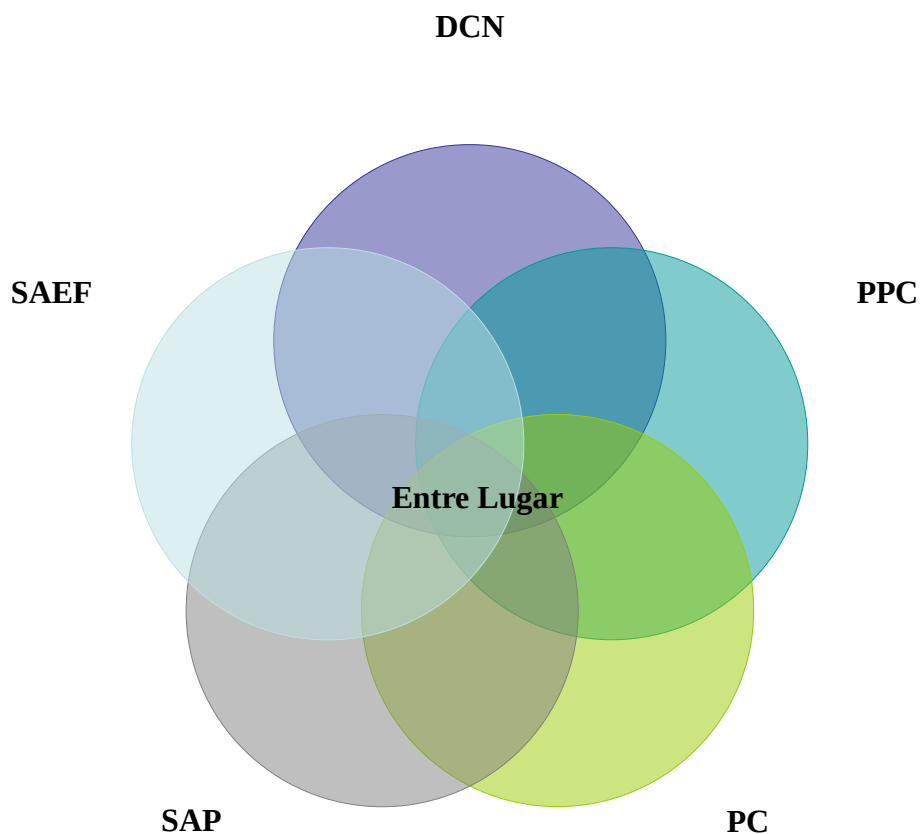
suas Diretrizes e Resoluções. Nesse gráfico não há intercessão de saberes, mas o repasse de demandas. (ARAÚJO, 2014)

Assim, esse círculo intenta representar o que ouvimos nas entrevistas realizadas junto aos coordenadores dos cursos de Pedagogia, professores e alunos da disciplina Literatura Infantil das três Instituições pesquisadas.

As formulações de Bhabha (2013) acerca dos entre-lugares/interstícios não são nesse gráfico compreendidas em sua inteireza de possibilidades, mas representam como a prática pedagógica, curricular, política e formativa as tem desconsiderado.

Com base nessa conjuntura, representada no gráfico acima, nos dispomos a desenhar um novo movimento para essas relações que podem ser melhor compreendidas a partir do diagrama que se segue, vejamos:

Figura 3 – Diagrama - Os entre-lugares do Currículo e Formação dos Pedagogos.



Fonte: Autoria Própria

A partir da visualização desse diagrama percebemos a existência de pontos de encontro entre as categorias elencadas: **DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais, **PPC** – Projeto Pedagógico de Cursos⁴, **PC** – Plano de Curso, **SAP** – sala de Aula de Pedagogia e **SAEF** – Sala de Aula do Ensino Fundamental.

É na intercessão dessas relações que o currículo se ressignifica, reconhece as possibilidades de troca de saberes e a simbiose acontece entre os plurais do conhecimento

⁴ Optamos por designar de PPC – Projeto Pedagógico de Curso, muito embora tenhamos encontrado nas instituições pesquisadas três nomenclaturas para designar o mesmo documento. Na Universidade “A” temos Projeto Político Pedagógico; na Universidade “B” é Projeto Pedagógico de Curso e na Universidade “C” Proposta Pedagógica de Curso.

– dentre esses conhecimentos plurais destacamos o ensino de Literatura Infanto-juvenil que tem no entre-lugar possibilidade de acontecer.

É importante destacar os “entre-lugares”, como intercessões que cruzam a elaboração de estratégias e subjetivação, sejam elas singulares ou coletivas. É mediante esses espaços, que se percebe os interstícios em que se sobrepõem ou se deslocam o domínio das diferenças. Esses conceitos, utilizados por Bhabha (2013), nos instigam a questionar os modos como os sujeitos/pedagogos se formam nos “entre-lugares” da cultura formativa e curricular dos cursos de Pedagogia, indagando sobre o papel da literatura infantil nesses espaços de formação.

O entre-lugar é o senso de humanidade que se encontra através dos gestos sensíveis, é o espaço da criatividade e da imaginação também presentes nas obras literárias.

É no interstício dessas práticas de formação que o currículo se reconfigura, assumindo uma postura de inquiridor das práticas que se fazem impositivamente no âmbito da formação de educadores.

É aí, também, que se indaga sobre o espaço da diferença nas práticas que se estabelecem. É no entre-lugar do currículo que encontramos espaço para a inserção da LI/J nos cursos de Pedagogia, não ocorrida, apenas, como imperativo legal, mas validada mediante a polifonia de vozes que ecoam de diversas crianças e jovens que requerem o direito de acesso à leitura de maneira dinâmica e divertida, adequada e profissionalmente ensinada nos espaços escolares. (ARAÚJO, 2014).

É, também, nesses espaços das leituras de boa qualidade, que as crianças realizam nas escolas, que se estimula os pequenos na criação imaginativa, na invenção de roteiros, na incorporação de personagens e cenários, tudo isso de maneira lúdica e contribuindo ao mesmo tempo com as construções de significados, para a compreensão do real, conforme Paiva e Maciel (2008) acrescentam:

As histórias infantis podem desempenhar uma primeira forma de comunicação sistemática das relações da realidade, que se apresentam à criança numa objetividade corrente. A linguagem que constrói a literatura infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no

seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. (PAIVA e MACIEL, 2008, p. 117)

É a partir dessa visão, desenhada por Paiva e Maciel (2008), que concebemos que o livro de boa qualidade, destinado a crianças e jovens, desvela um mundo infinito de possibilidades imaginativas. É nos interstícios das leituras mais diversas que a zona fronteiriça se dilui e cede lugar à criatividade infantil, explorando o imaginário e o poético que existe em cada um de nós.

Assim, é na zona intersticial desse currículo que percebemos que a formação em Leitura literária – destinada a crianças e jovens – não pode se processar em mão única, onde o leitor/aluno fica sempre à mercê do que o professor elegeu como leitura válida, porém, é também nesse interstício - entre-lugar - do currículo em que somos compelidos a questionar esses procedimentos, compreendendo que os alunos/leitores também têm o direito de escolher os títulos que irão ler. (ARAÚJO, 2014).

O desafio que se propala a partir de então, se presentifica na estética da LI/J e seu caráter de ludicidade, crítica e recepção que nem sempre são oportunizados nos cursos de formação de professores que atuarão junto a crianças e jovens e, quando o são, nem sempre oportunizam atitudes metodológicas de ensino que valorizem a arte literária em sua gratuidade lúdica, já que esta é a única moeda da arte. (PENNAC, 1993).

Paiva e Maciel (2008) nos alertam sobre a necessidade de preservação do sentimento de ludicidade estabelecido entre a criança e o livro em seus primeiros contatos. Segundo as autoras, através de práticas de utilização inadequadas do objeto estético, esses sentimentos acabam diluídos ou esquecidos com o passar do tempo.

Estas questões se imbricam à compreensão que se tem de currículo, no entanto se entendermos que ele está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, pois “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.” (SILVA, 2003, p.46), compreenderemos em concomitância que ele não é imparcial no que tange aos conhecimentos e componentes de estudo nele contidos e validados dentro do contexto educacional como um todo. Logo, o currículo é resultado de processos de decisões e deliberações políticas que refletem interesses de classe e grupos dominantes.

A visão crítica de currículo, defendida por Apple⁵ aponta à necessidade de se questionar os “porquês”, os motivos pelos quais, no processo de discussão e construção curricular, determinados conhecimentos são politicamente validados em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, não seria suficiente questionar apenas os “porquês”, com vistas a respostas verdadeiras ou falsas, mas sobretudo, é relevante saber: a quem serve determinado conhecimento? Quais os interesses que norteiam a seleção de conhecimentos/conteúdos válidos em prejuízo dos demais conhecimentos? Quais são as relações de poder que se imbricam nesse processo de seleção de saberes das quais esse currículo é resultado?

Com base nesses questionamentos, também discutidos por Silva (2003) e com base na perspectiva crítica de currículo defendida por Apple, fomos indubitavelmente impelidos a pensar a política curricular que regimenta alguns cursos de Pedagogia do estado da Paraíba, no que se refere à inclusão/exclusão do componente Literatura infantil/juvenil (LI/J) e de seu projeto político curricular, refletindo que mesmo nos contextos de inclusão há embates históricos que não podem ser escamoteados do palco das discussões, uma vez que não nos importa apenas os resultados de uma política que se produz no contexto do texto legal, mas a própria trajetória histórica de disputas que se visualiza no âmbito das práticas sociais.

Mediante o exposto, defendemos aqui a importância da LI/J no processo de desenvolvimento da criança e a relevância de uma formação adequada aos pedagogos, no que concerne um estudo sistematizado, com bases críticas, reflexivas e metodológicas da Literatura Infantil e suas possibilidades de fruição, arte, interação, recepção estética, lúdica e prazerosa, dentre outras inúmeras probabilidades de leitura interativa que o texto literário infantil oportuniza, tendo em vista que “A leitura não depende da organização do

⁵ Michael Whitman Apple aborda o currículo a partir de uma pedagogia crítica que se baseia nas relações existentes entre a escola e a sociedade. Para Apple o currículo não pode ser resumido apenas à série de conteúdos e informações objetivas que serão transmitidas nas escolas através de seus programas, pois os conhecimentos ali disseminados são frutos de grupos sociais majoritários que têm o poder de decidir o que será transmitido e quais os conhecimentos válidos. Mediante essa compreensão, não ingênua, de currículo é que se pode pôr em xeque o modelo tecnicista de educação, a partir de questionamentos mais críticos que deverão brotar dos próprios educadores na tentativa de se compreender qual saber é elegido e porque este e não outro conhecimento. Em suma, para Apple o saber não pode ser entendido como algo dado, mas como uma realidade que deverá sempre ser pensada/refletida criticamente. (SILVA, 2003)

tempo social, ela é, como o amor, uma maneira de ser” (PENNAC, 1993, p. 119), não desconsiderando, no entanto, que em uma sociedade capitalista a *criança* e a *brincadeira* também sofrem a exclusão, por possuírem em sua gênese aspectos que se contrapõem duramente à relação de trabalho/renda, sustentáculo do capitalismo. (PERROTTI, 1982).

A partir dessas e outras reflexões apresentadas ao longo desse trabalho, constatamos que o principal problema enfrentado, quanto à formação de leitores de LI/J, não consiste apenas na desmotivação dos educandos/leitores, nem nas formas consideradas inadequadas de ensino da literatura infantil/juvenil, mas na política curricular que rege os principais meios de formação desses educadores, que não favorecem práticas diferenciadas de usos da literatura infantil/juvenil em suas salas de aula, uma vez que as disciplinas que versam sobre a Literatura Infantil nas Instituições pesquisadas foram obrigatoriamente inseridas nos currículos mediante a força das Diretrizes Curriculares Nacionais que instituem a partir de 2006, a obrigatoriedade de formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil. Vejamos:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, CNE/CP, 2006)

A partir do exposto no artigo 4º da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, bem como das entrevistas realizadas e dos documentos Institucionais analisados percebemos que as mudanças ocorridas nos PPCs dos Cursos se deram por imperativos legais e não obrigatoriamente porque se consideravam importantes à formação do Pedagogo. Em capítulos que se seguem voltaremos a discutir essa questão, ilustrando com as falas dos sujeitos entrevistados e recortes dos documentos estudados.

Assim, o objetivo de cunho mais geral dessa pesquisa consistiu em:

- Refletir se as práticas curriculares de ensino da Literatura Infantil, empreendidas nos cursos de Pedagogia de três instituições de Ensino Superior da Região Metropolitana de Campina Grande, favorecem a formação que o componente requer, ou seja, uma formação para a

sensibilidade, propondo caminhos para a construção de uma Educação para a sensibilidade – via texto literário infanto-juvenil.

Esse primeiro objetivo pôde ser alcançado mediante os instrumentos de coleta de dados elegidos para a realização desse estudo (Análise documental, entrevistas e notas de campo) que nos permitiram perceber quais foram esses critérios e quais os objetivos do componente em questão contidos nos currículos dos cursos investigados. No ponto subsequente, apresentamos o desenho da pesquisa e a instrumentalização da mesma.

De modo mais específico

- Analisamos quais os critérios que movem a política formativa em literatura infantil/juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia de três Instituições Superiores de Ensino, responsáveis por formar uma considerável gama de pedagogos que atuam na docência da primeira fase do Ensino Fundamental das cidades que compõem a Região Metropolitana de Campina Grande;
- Verificamos os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das três instituições, observando os PPCs dos componentes curriculares trabalhados que versavam sobre a LI/J - Leitura literária infanto-juvenil;
- Analisamos através das Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura em Pedagogia (CNE/CP nº 01/2006), os PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos e os PC - Planos de Curso das disciplinas relacionadas ao ensino de literatura infantil/juvenil percebendo qual o enfoque que é dado à relação texto-leitor nas práticas metodológicas empreendidas.

Vejamos a seguir os caminhos investigativos da pesquisa e a sua instrumentalização.

1.2.Traçando os Caminhos da Pesquisa e sua Instrumentalização

A partir dessa exposição, acerca do modo como o tema abordado foi se configurando em nossa trajetória de pesquisa, bem como das questões que levantamos e dos objetivos que nos propomos a alcançar, apresentamos aqui o modo como a pesquisa foi pensada em seu percurso metodológico e quais instrumentos foram utilizados para chegarmos aos dados que respondem às questões desta pesquisa.

Assim, sabendo que o objeto das ciências sociais é, de acordo com Minayo (2009), essencialmente qualitativo, o objeto de estudo da pesquisa se propõe como tal, pois possui em seu arcabouço teórico-metodológico reflexões pontuais acerca das políticas curriculares que norteiam a formação dos educadores do Ensino Fundamental, no que concerne às práticas metodológicas de ensino da leitura literária infanto-juvenil.

Nesse sentido, sabemos que a escolha dos saberes válidos nos currículos que são todos os dias construídos em todas as etapas da educação. Aqui em especial tratamos dos currículos dos cursos superiores de Pedagogia, que carregam consigo tentativas, nem sempre explícitas de fixar sentidos a partir de tais escolhas. Assim, podemos dizer que os processos de escolha dos saberes que valem ser discutidos nesses cursos perpassam crivos nem sempre democráticos, pois o currículo sintetiza uma série de elementos culturais, responsáveis por formar uma determinada proposta político-educacional, que é organizada e apoiada por diferentes segmentos sociais que por sua vez também possuem diferentes interesses, muito deles contraditórios. (SOUTHWHEEL, 2008).

Mediante o exposto, percebemos a necessidade de se esboçar mais criteriosa e reflexivamente os modos de instrumentalização da pesquisa que realizamos. Temos em vista que os dados coletados nas pesquisas de ordem qualitativa, de acordo com as reflexões propostas por Bogdan e Birklen (1994, p.149), ocorrem através de provas e pistas que podem ser colhidas mediante o uso de alguns instrumentos de pesquisa, pois, assim “[...] como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação.” Nessa perspectiva, acontecimentos aparentemente “vulgares”, podem ser caracterizados como dados relevantes, se vistos sob uma ótica singular – a do investigador.

Sob esse prisma, apontamos como proposta metodológica, a divisão da fase exploratória de nossa pesquisa, que aconteceu em dois momentos pontuais, a saber: a) Exploração bibliográfico/documental e b) Instrumentalização das notas de campo, realizadas a partir das observações e das entrevistas realizadas junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa (Três Coordenadores do curso de Pedagogia, quatro professores do componente LI/J. e seis alunos da referida disciplina, sendo dois de cada Instituição).

Assim sendo, o primeiro momento da pesquisa - base bibliográfica/documental - se fez possível, mediante um estudo de caso/levantamento documental realizado nos cursos de Pedagogia das principais Instituições de Ensino Superior da Região metropolitana de Campina Grande/PB, a saber: Universidade “A” , Universidade “B” - e Universidade “C” – sendo “A” e “B” Instituições públicas de Ensino e “C” uma Instituição particular.

Nos subsidiou, nessa fase exploratória da pesquisa, a leitura e análise documental dos seguintes documentos:

- **DCN** - Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia;
- **PPCs** - Projetos Pedagógicos de Cursos, das três Instituições e
- **PC** – Planos de Cursos dos Componentes **LI/J** - Literatura infantil/juvenil.

Nesse contexto, levantamos os dados referentes à formação dos pedagogos que passam por essas instituições, no tangente à formação de leitores de literatura infantil/juvenil regidos pelas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Pedagogia.

Essa primeira fase da pesquisa foi subdividida em dois momentos:

- a) No primeiro, realizamos um estudo descritivo, através de uma análise documental (TRIVIÑOS, 2006) em que, a partir do levantamento dos componentes curriculares dos cursos de pedagogia, dessas instituições, verificamos a existência de disciplinas que versam sobre a **LI/J**, através do estudo detalhado dos Projetos Pedagógicos de Cursos dessas Instituições - **PPCs** - e

- b) Na segunda fase, de posse dos dados coletados na fase anterior, verificaremos os Planos de curso - **PCs** - das disciplinas referentes a **LI/J** observando, através das referências teóricas e metodologia utilizadas, qual a contribuição crítica que o componente tem possibilitado aos estudantes desses cursos para que estes desenvolvam diferenciadas formas metodológicas de abordar o texto literário junto a crianças e jovens em suas salas de aulas.

Para uma sistematização mais estruturada dos dados pesquisados, fichamos as fontes bibliográficas levantadas caminhando para a interpretação dos dados obtidos, conforme propõe Minayo (2009), ou seja, fizemos uma leitura compreensiva do material selecionado, explorando-o para em seguida elaborar a síntese interpretativa que serviu de sustentáculo à tese e as ideias aqui difundidas.

Para a análise de corpora utilizamos a linguística de corpus, através da ferramenta *WordSmith Tools* 6; que nos auxiliou no mapeamento quantitativo das palavras mais recorrentes utilizadas na corpora de análise dessa pesquisa. Assim, através do *Word List*, bem como do *Concord* pudemos saber, com maior rapidez, “como” ou “a que” as palavras se atrelam no contexto dos documentos listados, bem como a frequência das palavras contidas nos textos, evidenciando àquelas que são mais recorrentes. (SHEPHERD, SARDINHA E PINTO, 2012) É válido salientar que o uso da ferramenta não nos isentou da obrigatoriedade de ler todos os documentos em sua inteireza.

O software consiste na verdade de uma ‘suíte’ de diferentes programas, que se destinam a várias aplicações, que compreendem o pré-processamento, a organização de dados, e a análise propriamente dita de corpora ou textos isolados. O programa oferece ferramentas para a consecução de tarefas essenciais, como listas de palavras (através do programa *WordList*) e de concordâncias (por meio do *Concord*). (SHEPHERD, SARDINHA E PINTO, 2012, p.8)

Assim, através da análise documental com uso do software pudemos realizar uma lista das palavras mais frequentes nos documentos analisados que constituem a corpora linguística dessa pesquisa.⁶

Quanto à leitura mais detida da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006⁷, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, somos capazes de estruturar algumas informações importantes à tese, vejamos:

A partir da leitura do parágrafo segundo do Art. 2º, especificamente no inciso II, que trata sobre as principais contribuições aplicadas à educação propiciadas pelo Curso de Pedagogia e seu caráter de teórico-político de investigação e reflexão crítica, verificamos que:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

⁶ Através do Programa *WordSmith Tools 6* pudemos, neste trabalho, utilizar as ferramentas *WordList* e *Concord*. Com o *WordList* fizemos as listas de palavras presentes nos documentos que constituem a corpora de análise da pesquisa. De acordo Sardinha (1999, p.5) o *WordList* é o "programa é pré-definido para produzir, a cada vez, duas listas de palavras, uma ordenada alfabeticamente (identificada pela letra 'A' entre parênteses) e outra classificada por ordem de frequência das palavras (com a palavra mais frequente encabeçando a lista). Cada uma destas listas é apresentada em uma janela diferente, e juntamente com as duas janelas correspondentes à lista alfabética ('A') e por frequência ('F'), o programa oferece uma terceira janela ('S') na qual aparecem estatísticas relativas aos dados usados para produção das listas. Assim, para cada vez que o *WordList* é chamado para fazer uma lista de palavras, três janelas são produzidas: uma contendo uma lista de palavras ordenada por ordem alfabética, outra com uma lista classificada pela frequência das palavras, e uma terceira janela com estatísticas simples a respeito dos dados." Utilizamos como ferramenta de análise quantitativa a frequência de palavras presentes nos documentos que falam diretamente ao tema de estudo: Literatura, educação, currículo, infantil, política e formação.

Já com a ferramenta *Concord* pudemos realizar "as concordâncias, ou listagens das ocorrências de um item específico (chamado palavra de busca ou nóculo, que pode ser formado por uma ou mais palavras) acompanhado do texto ao seu redor (o co-texto)." (SARDINHA, 1999, p.13). Escolhemos a palavra "Literatura" para observarmos quais palavras a ladeavam no contexto dos documentos analisados. Através do 'search word' ou palavra de busca, no nosso caso a palavra "Literatura" aparece centralizada, e ladeada por porções contínuas do texto de origem. De acordo com Sardinha (1999, p.13): "As concordâncias são instrumentos reconhecidamente indispensáveis no estudo da colocação e da padronização lexical, e por isso é uma peça chave na investigação de corpora."

⁷ A referida resolução do Conselho Nacional de Educação/ Curso de Pedagogia – CNE/CP – foi publicada no Diário Oficial da União em 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11; sendo presidente do CNE o Sr. Edson de Oliveira Nunes. Ver Resolução no ANEXO 1.

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o *linguístico*, o sociológico, o político, o econômico, o *cultural*. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

A partir do exposto, percebemos com nitidez, dentre as diversas contribuições propiciadas no Curso de Pedagogia, o contributo de conhecimento linguístico e cultural, esfera onde os conhecimentos de ordem literária se circunscrevem, pois promovem, dentre outras possibilidades, a ampliação de conhecimentos linguísticos através de sua forma escrita, aprofundando aspectos de caráter cultural ao revelar em sua dinamicidade múltipla de saberes, informações sobre a cultura como um todo, por meio de uma linguagem especialmente articulada nos vieses da arte e da estética que a caracterizam.

Mais adiante no artigo terceiro da mesma Resolução verificamos o repertório de informações e habilidades que o estudante de Pedagogia trabalhará, que fundamentalmente se baseia na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão, que deverá estar fundamentada, dentre alguns aspectos, em princípios de interdisciplinaridade e sensibilidade afetiva e estética. Observemos:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e *sensibilidade afetiva e estética*. (BRASIL, 2006, grifos nossos)

É mediante o referido artigo que percebemos a relevância do trabalho interdisciplinar para o qual o pedagogo deverá estar preparado no exercício de sua profissão – docência – assim, a partir desse destaque que damos à atividade interdisciplinar, verificamos a possibilidade de trabalho articulado com os textos literários, especialmente os infantis, que dentre as muitas possibilidades de leitura, transitam com facilidade dentre as diversas áreas de conhecimento com uma leveza própria de sua linguagem, que envolve dentre outros aspectos o imaginário, a afetividade

tipicamente presente nesses textos, além do caráter estético que os caracteriza, conforme destacamos no trecho da Resolução ora analisada.

Mais adiante no Art. 5º, inciso VI da mesma Resolução temos que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: “VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.” (BRASIL, 2006, p.2), mais uma vez destacamos a interdisciplinaridade como ponto relevante à formação do Pedagogo.

Assim, tomando por base as breves reflexões aqui abordadas seguiremos para a descrição de como desenhamos a segunda parte da pesquisa que consistiu na sistematização dos instrumentos de coleta de dados que foram utilizados no decurso da pesquisa de campo.

No segundo momento da pesquisa, fizemos uso das notas de campo realizadas durante as observações livres - e entrevistas, instrumentos de coleta de dados, que consideramos relevantes no processo investigativo dessa pesquisa.

Sabemos, também, que uma questão latente do processo de coleta de dados está no que concerne o uso e escolha adequada dos instrumentos que serão utilizados durante a pesquisa, pois é imprescindível que haja uma articulação e problematização dos dados colhidos com o sustentáculo teórico e os objetivos da mesma, pois de acordo com Bogdan e Birklen (1994), os dados, buscados pelo pesquisador, intentam refletir o momento histórico/contextual vivido e estão de algum modo, intimamente ligados ao problema de pesquisa do investigador.

Desse modo, consideramos pertinentes, nesse momento, a escolha desses dois instrumentos de coleta de dados, notas de campo e entrevistas, para termos uma visão mais ampla do fenômeno investigado, sem desconsiderar com isso a subjetividade que nos caracteriza e que, de certa forma, dão relevo ao fenômeno investigado.

Sabemos que o uso das notas de campo requer cuidado com o detalhamento preciso e extensivo do fenômeno observado, bem como com as incertezas e sentimentos gerados no momento da coleta, pois é justamente essa percepção subjetiva do pesquisador que circunscreve a dinamicidade do processo investigativo.

Assim, as notas de campo, além de possuírem, em seu teor descritivo, o registro do que foi observado, terá a análise reflexiva do pesquisador, gerada pelo *olhar sensível*, conforme defende Maffesoli (1998).

Em *Elogio da Razão Sensível*, Michel Maffesoli (1998), nos inquieta a pensar o discurso pedagógico da contemporaneidade sob um outro prisma de cunho mais sensível e não pragmático como costumeiramente se faz em pesquisas científicas. Logo no início do seu texto, o autor levanta uma crítica à racionalização/divisão entre a arte e a ciência acadêmica tradicional, enfatizando que o pensamento complexo não se evidencia (inexiste) dada a linearidade do pensamento que faz eclodir o binarismo tradicional, que segrega, não compreendendo as partes como integrantes de um todo. Para ele “[...] é preciso saber associar a arte e o conhecimento” e não se pode assimilar a humanidade, movida pela paixão e pela não-razão, “ao objeto morto das ciências naturais” (MAFFESOLI, 1998, p.17).

Nesse sentido, foi relevante esse olhar sensível no processo de realização da pesquisa de campo, pois muito além de movermos o olhar apenas para o fenômeno investigado, através da coleta pura e simples das falas dos sujeitos entrevistados, foram imprescindíveis a observação da conjuntura de inserção desse sujeito no contexto do lócus de pesquisa e as formas como o mesmo dialoga e interage com os demais membros de sua comunidade.

Ao entrevistarmos os estudantes foi imprescindível o uso das notas de campo, já que elas somaram ao trabalho dados que só as falas, através das entrevistas, não abraçaram, a exemplo do modo como esses estudantes estavam engajados no processo de construção do conhecimento e interesse pelos saberes socializados na academia, assim, é merecedor de destaque as falas desses estudantes, pois elas revelaram que eles estão abertos às indagações e mudanças que o contexto da docência requer, especialmente no momento atual.

Assim, quanto às *entrevistas* utilizadas no processo de coleta de dados, Bogdan e Birklen (1994) refletem sobre a importância do momento da transcrição e observam a importância do uso de bons equipamentos além, é claro, de um olhar experiente do pesquisador, que deverá atentar para o que é realmente relevante e constitui dado

imprescindível à pesquisa, mesmo sabendo que as entrevistas realizadas nas pesquisas qualitativas tendem a respostas abertas e fluidas.

Os dados qualitativos e seus respectivos instrumentos de coleta, refletidos por Bogdan e Birklen (1994), apontam aspectos importantes de análise, pois nos evidenciam a fragilidade de uso de alguns métodos, bem como atentam para as nossas próprias imprecisões, enquanto pesquisador. Por essa razão, a todo momento somos chamados a pensar nossa subjetividade, revendo o nosso olhar de pesquisador através das *notas de campo* e *comentários do observador*, momento da pesquisa em que pudemos unir a objetividade da pesquisa e seus dados com a subjetividade do pesquisador e as angústias que foram geradas no momento da coleta.

Após essas duas fases maiores da pesquisa, analisamos os dados coletados, na fase exploratória da pesquisa – pesquisa bibliográfica/documental - somando aos elementos colhidos, interpretados e analisados nessa segunda parte (entrevistas e notas de campo), fazendo uma reflexão sobre as alternativas teóricas e metodológicas de usos da literatura infantil/juvenil no processo de formação dos pedagogos

Corroborando com Gatti (2007), sabemos que é importante não só o registro das regularidades do fenômeno investigado, mas procuramos, nesse percurso investigativo, registrar os imprevistos, as surpresas, o inesperado, assim como os preconceitos do pesquisador, pois tudo isso auxiliou na nossa autocrítica, abrindo assim, segundo a autora, o entendimento da ‘não-neutralidade’ do pesquisador, pois, “pesquisa só se aprende fazendo. As características do ato de pesquisar constroem-se socialmente, num verdadeiro processo de socialização, até de formação artesanal.” (GATTI, 2007, p.65).

Prosseguimos no capítulo seguinte com análise dos PPCs dos cursos de Pedagogia investigando, PCs do componente “Literatura Infantil” e dados das entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos e professores das disciplinas. É perceptível, a partir da conjuntura histórica e social, a relevância dos estudos realizados da Literatura infantil e Juvenil. Assim, mediante os documentos pesquisados, enaltecemos a importância de uma formação adequada aos professores/Pedagogos, responsáveis pela formação inicial de crianças e jovens e conseguinte inserção destas no mundo literário.

2. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

2.1. Uma discussão sobre a Resolução que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Licenciaturas) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos - das Instituições pesquisadas

2.1.1. Universidade “A”

O curso de Pedagogia da Universidade “A” foi criado no dia 4 de abril de 1939, por meio do Decreto de Lei nº 1.190, responsável por organizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil - FURNE (Fundação Universitária de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) que abrangia os cursos de: Educação, Ciências e Letras, e instituiu uma forma “padrão” de ensino de amplitude federal, obrigando, desse modo, “os cursos a adequarem currículos básicos de cada curso oferecido por outras instituições de ensino superior do país durante vinte e três anos.”⁸ (PPC/ UNIVERSIDADE “A”, 2009, p.8).

Através dessa regulamentação foi criado um sistema chamado *Esquema três mais um*, que determina a formação em bacharelado por três anos, podendo se adicionar mais um ano para a formação em Licenciatura (MELO, 1999 apud PPC/ UNIVERSIDADE “A”, 2009, p.8).

O curso de Pedagogia da Universidade “A” nasce no seio do regime totalitário de 1937 instalado pelo golpe de Estado da era Vargas e em sua origem apresenta algumas dicotomias no que tange às especificidades de formação desse educador: “Professor X especialista, bacharel X licenciado/a, generalista X especialista, técnico/a em educação X professor/a.” (PPC/ UNIVERSIDADE “A”, 2009, p.8).

A segunda regulamentação do curso ocorre em 1962 com o intuito de adaptar-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº. 4024 – LDB. É nesse período que o curso

8 PPC completo da Universidade “A” – ver anexo 2 – item 2.1.

extingue o *Esquema três mais um* a partir da aprovação do Parecer 251/62 pelo Conselho Federal de Educação, atualmente – Conselho Nacional de Educação – CNE, de autoria do professor Valnir Chagas, que, dentre algumas determinações, oficializa um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia. Essa determinação, mantém, contudo, o bacharelado, que formava o técnico em educação e a Licenciatura, que formava o professor/a para as Escolas Normais (MELO, 1999 apud PPC/ UNIVERSIDADE "A", 2009).

Em decorrência das mudanças que eclodiram no cenário político e social no Brasil com o Golpe de 1964, a reforma universitária se efetiva novamente, só que nesse momento em um universo de controle e repressão através da Lei nº. 5540/68, ocorrendo, a partir desse evento, uma terceira regulamentação do Curso de Pedagogia no ano de 1969, que foi aprovada pelo CFE, através do Parecer nº. 252/69, de autoria do Professor Valnir Chagas e incorporada à Resolução nº. 02/69 do CFE, tendo como fundamento ideológico a busca pelo desenvolvimento e profissionalização – bases do modelo norte-americano firmados através do acordo MEC / USAID, no ano de 1966. (PPC/ UNIVERSIDADE "A", 2009)

Nesse período, o currículo mínimo que orientava o curso de Pedagogia dessa Instituição, com base em acordos internacionais como proposto pelo MEC/USAID formava o profissional para a corrente técnico-administrativa, através das Habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, que mais tarde cederam espaço para a inserção de outras habilitações conforme a realidade social do período. Assim se incorporaram ao currículo, habilitações como: Tecnologia Educacional, Alfabetização e Educação de Pré-Escolar dentre outras. (op.cit)

Assim, após uma longa trajetória de lutas nos Fóruns de discussão no âmbito Nacional, bem como a própria promulgação da LDB no ano de 1996 e o movimento de mudanças e adaptações pós-LDB – período marcado por discussões e polêmicas no campo acadêmico-educacional, finalmente se têm as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 1, em 15 de maio de 2006.

Essa Resolução se constitui em um marco para as entidades do campo educacional que participaram, efetivamente, das lutas em prol da reformulação dos Cursos de Pedagogia, e, mesmo existindo algumas dúvidas, inquietações e incertezas, a promulgação

dessas diretrizes representam, para o curso de Pedagogia da Universidade "A" e demais instituições, a marca de uma construção coletiva.

Assim, logo na apresentação do Projeto Político Pedagógico das instituições de Ensino Superior, percebemos uma necessidade de mudança e de construção (ou reconstrução) de um novo documento pautado na lei, conforme podemos observar:

Após a última reforma curricular do Curso de Pedagogia da Universidade "A", ocorrida no ano de 1999, tornou-se necessário praticar mudanças na estrutura curricular do curso em vigor, fundamentada em dados de pesquisas realizadas, naquele momento histórico, com alunos/as e professores/as – desejosos/as de mudanças – mudanças essas que doravante estão sendo implementadas para melhorar a qualidade e o fortalecimento do referido curso, embasadas na Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006. (PPC/UNIVERSIDADE "A", 2009, p. 4)

A partir do exposto e de acordo com dados da entrevista realizada com a coordenadora desse curso, percebemos que o processo de embates para a reformulação do curso aconteceu após um longo período, mais precisamente em 2002 período em que foi formada uma comissão⁹.

No foco desses embates estavam a questão identitária do Pedagogo e junto a determinação da Resolução veio a obrigatoriedade de formar o professor que atuaria na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil constituindo-se foco do curso de Pedagogia – a docência. De acordo a Coordenadora - C1, esse aspecto foi muito relevante para a Instituição que vem de uma tradição de não trabalhar as especificidades da docência, mas que esteve atrelada durante toda a sua trajetória histórica à formação por habilitações.

Com a Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006, as habilitações dos cursos de Pedagogia foram extintas e a Universidade "A", que mantinha a tradição das Habilitações, teve que reformular o seu PPC para dar conta das novas atribuições determinadas pela Resolução.

⁹ De acordo com a professora na metodologia desse PPC – item 5, estão descritos todos os trâmites do processo de discussão desse projeto que foi construído coletivamente pelos docentes da universidade A – ver em anexo 2 o PPC dessa Instituição.

A C1 reconhece que a Resolução ainda não atende todas as expectativas da classe, mas reconhece a importância de se definir a identidade do Pedagogo, em sua fala temos: “desde a origem da Pedagogia que a dúvida é: o que é esse profissional? É um técnico? É um especialista? É um generalista? Nessa proposta agora – ele é um docente.” (C1, Universidade “A”).

Vejamos a seguir o mapeamento estatístico das palavras mais frequentes encontradas no PPC dessa instituição. Os dados contidos na figura abaixo foram obtidos por intermédio da ferramenta *WordList* possibilitada pelo uso do *SoftWare WordSmith Tools 6*. Assim, temos na tabela abaixo:

Figura 4 -WordList 1 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
7	EDUCAÇÃO	360	2,41	1	100,00	
8	O	231	1,55	1	100,00	
9	EM	166	1,11	1	100,00	
10	AS	164	1,10	1	100,00	
11	PARA	159	1,07	1	100,00	
12	QUE	142	0,95	1	100,00	
13	NA	120	0,80	1	100,00	
14	ENSINO	118	0,79	1	100,00	
15	NO	106	0,71	1	100,00	
16	CURSO	103	0,69	1	100,00	
17	FORMAÇÃO	92	0,62	1	100,00	
18	OS	88	0,59	1	100,00	
19	INFANTIL	81	0,54	1	100,00	
20	DAS	75	0,50	1	100,00	
21	DOS	75	0,50	1	100,00	
22	METODOLOGIA	75	0,50	1	100,00	
23	PEDAGOGIA	75	0,50	1	100,00	
24	COM	74	0,50	1	100,00	
25	COMO	72	0,48	1	100,00	
26	I	71	0,48	1	100,00	
27	TRABALHO	70	0,47	1	100,00	
28	II	68	0,46	1	100,00	
29	EDUCACIONAL	66	0,44	1	100,00	
30	AValiação	63	0,42	1	100,00	
31	PRÁTICA	56	0,38	1	100,00	
32	À	55	0,37	1	100,00	
33	EQUIVALÊNCIA	53	0,36	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes

2,491 entries Row 1 #

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Ao verificarmos a lista acima com as palavras mais frequentes no PPC da Universidade “A” temos “Educação” ocupando a sétima posição – mas em termo de palavras relevantes, seria a primeira colocada, com uma frequência de 360 palavras (2,41%). Em seguida, destacamos “Formação” que ocupa a décima sétima posição com uma frequência de 92 palavras (0,62%) e, logo em seguida, damos destaque à palavra “Infantil”, que ocupa a décima nona posição com uma frequência de 81 palavras, ou seja, 0,54%.

É significativa a frequência das palavras *Infantil* e *Formação* contidas nesse documento, uma vez que os PPCs, dos Cursos de Pedagogia das Universidades que analisamos, foram modificados mediante a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciatura – (BRASIL, CNE/CP – 2006) que, dentre outras questões, define a área de atuação do Pedagogo, cuja formação, a partir da Resolução, aplicar-se-á à formação para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos o Art. 2º da Resolução:

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, 2006)

Com base no supramencionado, entendemos a recorrência da palavra “infantil” na listagem dos PPCs estudados.

Vejamos, na tabela a seguir, uma segunda listagem com a frequência de palavras do documento:

Figura 5 - WordList 2 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
33	EQUIVALÊNCIA	53	0,36	1	100,00	
34	CH	52	0,35	1	100,00	
35	GESTÃO	50	0,34	1	100,00	
36	CURRICULARES	45	0,30	1	100,00	
37	H	45	0,30	1	100,00	
38	UMA	45	0,30	1	100,00	
39	APRENDIZAGEM	44	0,29	1	100,00	
40	AO	43	0,29	1	100,00	
41	ANOS	42	0,28	1	100,00	
42	CARGA	42	0,28	1	100,00	
43	CURRÍCULO	42	0,28	1	100,00	
44	HORÁRIA	42	0,28	1	100,00	
45	SE	42	0,28	1	100,00	
46	SEM	42	0,28	1	100,00	
47	CONTEÚDO	41	0,27	1	100,00	
48	DESENVOLVIMENTO	41	0,27	1	100,00	
49	ESTUDOS	41	0,27	1	100,00	
50	POR	40	0,27	1	100,00	
51	PROCESSO	40	0,27	1	100,00	
52	COMPONENTES	39	0,26	1	100,00	
53	SUA	39	0,26	1	100,00	
54	DOCENTE	38	0,25	1	100,00	
55	SUPERVISIONADO	38	0,25	1	100,00	
56	UM	38	0,25	1	100,00	
57	PROJETO	36	0,24	1	100,00	
58	PROFISSIONAL	35	0,23	1	100,00	
59	FUNDAMENTAL	34	0,23	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes

2,491 entries Row 1 #

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Nesta segunda lista de frequência de palavras do PPC da Universidade “A”, temos em destaque as palavras: “Curriculares”, com uma recorrência de 45 palavras (0,30%), ocupando o 36ª colocação; em seguida destacamos a palavra “Currículo”, com uma frequência de 42 palavras – 0,28% (43ª colocada) e por último destacamos a palavra “Docente”, que ocupa a 54ª colocação com 38 palavras, isto é, 0,25%.

Agora visualizemos outro quadro ainda com o percentual de palavras recorrentes no PPC da Universidade “A”:

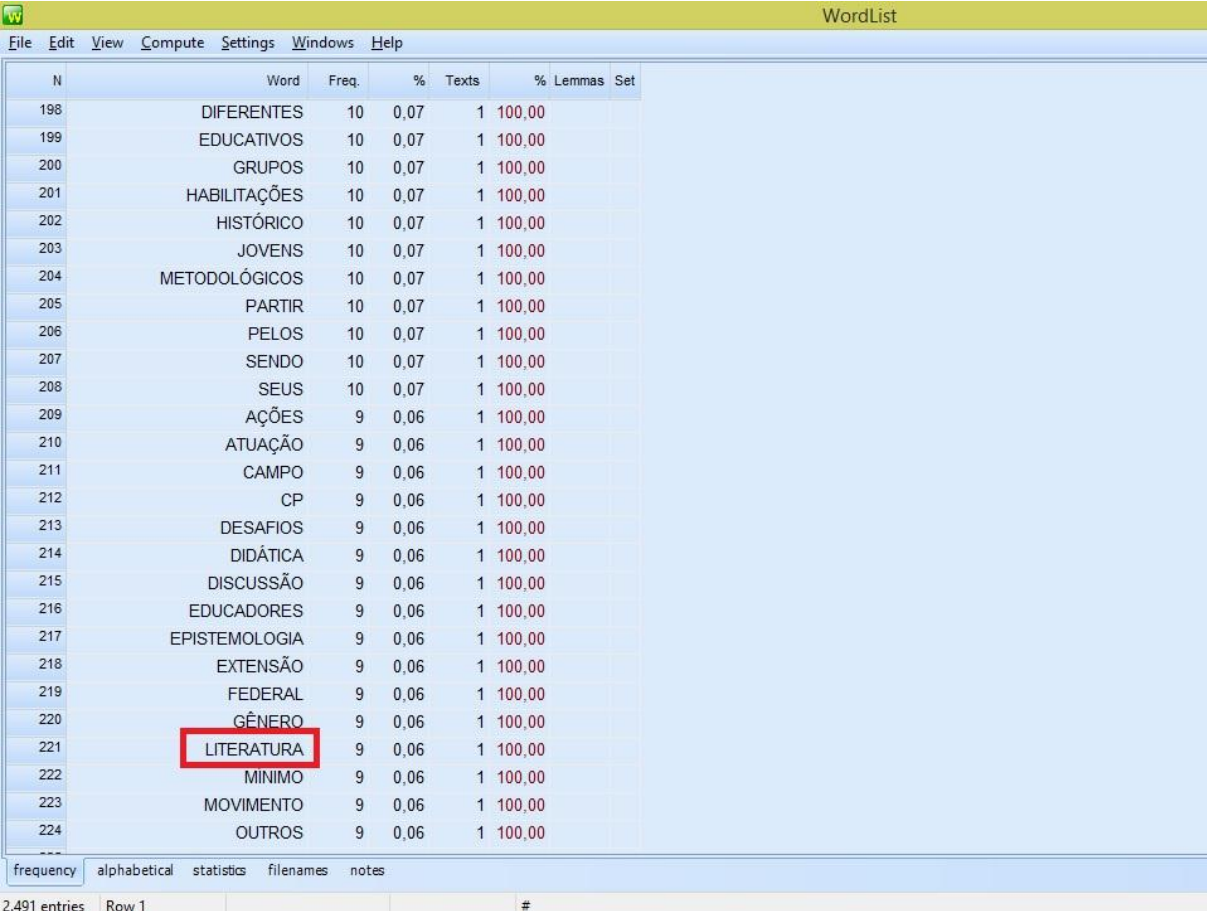
Figura 6 - WordList 3 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”

WordList						
File Edit View Compute Settings Windows Help						
N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
61	POLÍTICAS	34	0,23	1	100,00	
62	SOCIAIS	33	0,22	1	100,00	
63	PEDAGÓGICA	32	0,21	1	100,00	
64	CURRICULAR	31	0,21	1	100,00	
65	PESQUISA	31	0,21	1	100,00	
66	ANÁLISE	29	0,19	1	100,00	
67	ESTÁGIO	29	0,19	1	100,00	
68	HISTÓRIA	29	0,19	1	100,00	
69	REFORMULAÇÃO	29	0,19	1	100,00	
70	INICIAIS	28	0,19	1	100,00	
71	NACIONAL	28	0,19	1	100,00	
72	PROFESSORES	28	0,19	1	100,00	
73	SOBRE	28	0,19	1	100,00	
74	ESPECIAL	27	0,18	1	100,00	
75	POLÍTICA	27	0,18	1	100,00	
76	RESOLUÇÃO	27	0,18	1	100,00	
77	ALUNOS	26	0,17	1	100,00	
78	CURSOS	26	0,17	1	100,00	
79	ESCOLAR	26	0,17	1	100,00	
80	FUNDAMENTOS	26	0,17	1	100,00	
81	NÃO	26	0,17	1	100,00	
82	PLANEJAMENTO	26	0,17	1	100,00	
83	TOTAL	26	0,17	1	100,00	
84	SOCIEDADE	25	0,17	1	100,00	
85	UEPB	25	0,17	1	100,00	
86	ENTRE	24	0,16	1	100,00	
87	SEMESTRAL	24	0,16	1	100,00	
frequency alphabetical statistics filenames notes						
2.491 entries Row 1 #						

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Nessa terceira lista de palavras mais frequentes, presentes no PPC dessa Universidade, temos: “Políticas” (no plural), na 61ª colocação e com a frequência de 34 palavras – (0,23%), em seguida destacamos “Curricular”, que ocupa a 64ª colocação, com uma frequência de 31 palavras – 0,21% e por último damos destaque a palavra “Política”, que ocupa a 75ª posição com um quantitativo de 27 palavras – 0,18%. No último quadro mostramos a palavra “Literatura” que ocupa a 221ª colocação na frequência de palavras do referido documento, com uma quantidade de apenas 09 palavras ou seja, 0,06%. Vejamos a figura a seguir:

Figura 7 -- WordList 4 com a frequência de palavras do PPC da Universidade “A”



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
198	DIFERENTES	10	0,07	1	100,00	
199	EDUCATIVOS	10	0,07	1	100,00	
200	GRUPOS	10	0,07	1	100,00	
201	HABILITAÇÕES	10	0,07	1	100,00	
202	HISTÓRICO	10	0,07	1	100,00	
203	JOVENS	10	0,07	1	100,00	
204	METODOLÓGICOS	10	0,07	1	100,00	
205	PARTIR	10	0,07	1	100,00	
206	PELOS	10	0,07	1	100,00	
207	SENDO	10	0,07	1	100,00	
208	SEUS	10	0,07	1	100,00	
209	AÇÕES	9	0,06	1	100,00	
210	ATUAÇÃO	9	0,06	1	100,00	
211	CAMPO	9	0,06	1	100,00	
212	CP	9	0,06	1	100,00	
213	DESAFIOS	9	0,06	1	100,00	
214	DIDÁTICA	9	0,06	1	100,00	
215	DISCUSSÃO	9	0,06	1	100,00	
216	EDUCADORES	9	0,06	1	100,00	
217	EPISTEMOLOGIA	9	0,06	1	100,00	
218	EXTENSÃO	9	0,06	1	100,00	
219	FEDERAL	9	0,06	1	100,00	
220	GÊNERO	9	0,06	1	100,00	
221	LITERATURA	9	0,06	1	100,00	
222	MINIMO	9	0,06	1	100,00	
223	MOVIMENTO	9	0,06	1	100,00	
224	OUTROS	9	0,06	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes

2.491 entries Row 1 #

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Esses dados de ordem mais quantitativa, demonstram a recorrência das palavras utilizadas nesse documento e corroboram para a ênfase que é dada a algumas áreas de conhecimento ou aspectos da formação a exemplo da palavra *Infantil* apresentada no PPC do curso de Pedagogia dessa Instituição com uma frequência relevante. É importante destacar que esse curso intenta formar seus estudantes à docência na Educação Infantil.

A partir da lista de palavras mais frequentes, no texto do PPC da Universidade A” , fizemos uso da ferramenta *Concord*, disponível no programa *Wordsmith Tools 6*, observando com quais palavras o termo “Literatura” fazia concordância, Obtivemos o seguinte resultado:

Figura 8 - Concord da palavra "Literatura" no PPC da Universidade "A"

Concord											
File Edit View Compute Settings Windows Help											
N	Concordance	Word #	Sen	Sen	Para	f	H	S	Sect	f	%
1	Eletivo III 40 Sem equivalência - Literatura Infanto-Juvenil e	13.872	658	309	53	16%			C	94%	94%
2	Eletivo III 40 Sem equivalência - Literatura Infanto-Juvenil e	14.618	668	619	59	40%			C	99%	99%
3	, ONGs e a sociedade em Rede. LITERATURA INFANTO-JUVENIL E	11.432	460	209	50	50%			C	78%	77%
4	– CH.40 Concepção de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil: do imaginário	11.441	461	229	50	50%			C	78%	77%
5	de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de	11.469	464	909	50	51%			C	78%	77%
6	80 04 Psicopedagogia 80 04 Literatura Infanto-juvenil e escolarização	8.684	249	489	34	36%			C	59%	58%
7	80 04 Educação Especial I 80 04 Literatura Infanto-juvenil e escolarização	9.076	249	919	43	53%			C	62%	60%
8	com a aquisição da escrita. A literatura infantil e a arte de contar	12.460	561	309	50	75%			C	85%	84%
9	Brasileira de Sinais – Libras 40 Literatura Infanto-juvenil e	7.644	221	799	28	59%			C	52%	50%

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Ao observarmos a figura acima, vemos que a palavra “Literatura” está sempre em concordância com as palavras “Infanto-juvenil” o que nos indica que a palavra é utilizada no documento apenas quando se refere ao componente “Literatura Infanto-juvenil e escolarização” não havendo nenhuma concordância com outras palavras de envergadura política ou social ou mesmo ao currículo.

Dando continuidade à discussão sobre o processo de construção do PPC do curso de Pedagogia dessa Instituição, de acordo com a fala da C1 foi pensando pela comissão a construção de um projeto que não se atrelasse tanto ao ementário das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, mas foi procurado, pela comissão, construir uma proposta mais ampla, enquanto projeto pensando nos eixos da ANFOPE, que busca uma articulação teoria-prática e gestão democrática. Vejamos, nas palavras da Coordenadora

(C1) o que ela expressa sobre o processo de construção desse projeto e a participação dos professores:

[...] a gente tinha uma discussão elaborada, todavia, não tínhamos a presença do coletivo dos professores, era sempre o mesmo grupo – um grupo pequeno – que participava das reuniões, de pessoas que basicamente pensavam do mesmo modo, e os professores que achávamos que precisariam estar presentes nesse momentos de discussão, para ampliar mais o leque de discussão, esses não se faziam presentes. No entanto, quando foi para se discutir ementas e cargas horárias, que as pessoas começavam a dizer: diminui a carga horária da disciplina tal... aí as pessoas começaram a aparecer com medo de perder – aí teve mais tensões. Uma das críticas que essas pessoas fazem a esse projeto, é que dizem que ele está muito fragmentado. Tem um grupo de professores que acha que tem coisa demais. (C1 – Universidade “A”¹⁰)

De acordo com a fala da C1, visualizamos que o momento de construção do PPC foi marcado por tensão e disputa, em que o senso de coletividade, partilha de saberes e interesse por um trabalho cooperativo parece inexistir. Ant3nio N3voa (2004) nos chama a aten333o quanto 3 a emerg3ncia de um professor coletivo. Concordamos com o autor e reiteramos que essa necessidade n3o se d3 apenas no campo das escolas, mas de acordo com o que acabamos de ver na fala da C1, talvez seja necess3rio um refor3o reflexivo na constru33o de culturas coletivas dentro da Universidade, assim: “A compet3ncia coletiva 3 mais que o somat3rio das compet3ncias individuais” (N3VOA, 2004, p.24), mas est3 estreitamente ligada 3 compreens3o de conhecimento e 3tica que se partilham.

3 poss3vel aprofundar essa discuss3o ao compreendermos que o curr3culo n3o 3 fixo, tampouco 3 produto de uma luta que ocorre fora da universidade mediante for3as legais que transp3em ao seu arcabou3o pol3tico e diretivo as formas como dever3 operar, mas o curr3culo, nessa perspectiva da Universidade “A” integra a luta por produ33o de significados e a33o pela legitima33o de suas produ333es, nesse sentido, o curr3culo 3 uma produ33o cultural, conforme compreendem Lopes e Macedo (2011).

Esta discuss3o ser3 mais adiante retomada, quando tratarmos da inser33o do componente Literatura Inf3nto-juvenil e escolariza33o no PPC da Universidade “A”.

10 As entrevistas foram registradas com aux3lio de gravador e transcritas em sua inteireza, portanto as partes das falas dos entrevistados, dispostas ao longo desse trabalho, s3o registro fi3is ao que foi dito nesse momento de coleta de dados.

O Curso de Pedagogia da Universidade ‘A’ integra o Centro de Educação – CEDUC e é o curso, nesse Centro, que trabalha com o maior número de estudantes, abrigando alunos/as oriundos de diversos municípios polarizados pela cidade de Campina Grande. (PPC/ UNIVERSIDADE "A", 2009).

A organização da carga horária do curso se dá da seguinte forma:

Figura 9 - Organização de Cargas Horárias do Curso de Pedagogia Universidade “A”.

A organização curricular do Curso de Pedagogia será constituída das seguintes ATIVIDADES definidas na Resolução/ UNIVERSIDADE "A"/CONSEPE/13/2005, correspondentes aos NÚCLEOS DE FORMAÇÃO, definidos na Resolução CNE/CP nº 1/2006.		
ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (h/a)	PERCENTUAL
BÁSICAS	3.280	80,4%
COMPLEMENTARES:	560	13,7%
ELETIVAS:	240	5,9%
TOTAL	4.080	100%

Fonte: PPC (2009, p. 18)

As atividades Básicas correspondem à compreensão do fenômeno educativo, a profissionalização, o perfil do pedagogo, dentre os componentes de conhecimento que integram os dois eixos organizacionais de item, que são:

a) Educação e Sociedade e b) Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

As Atividades Complementares correspondem ao Núcleo de Aprofundamento e Diversidade de Estudos e destinam-se ao aprofundamento de estudos relacionados à Organização e à Gestão do Trabalho Pedagógico, visando atender às especificidades regionais, locais e institucionais.

Ainda referente à figura 4 – temos as Atividades Eletivas com uma Carga Horária total de 240 horas/aula correspondentes ao Núcleo de Estudos Integradores que se subdividem em: a) atividades de interesses individuais do estudante – resultantes de

participação em eventos, minicursos, etc., e tem a carga horária de 120 h/a e b) Componentes de Aprofundamento que são oferecidos pelas linhas de pesquisa desenvolvidas nos cinco Grupos de Trabalho que o curso oferece – a carga horária é de 120 h/a.

No que tange a nossa temática de estudo, temos um componente que compõe o núcleo de estudos Básicos obrigatórios denominado: Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização com Carga Horária de 40 horas/aula¹¹. Vejamos seu ementário disponível no PPC/Pedagogia da Universidade “A”:

Figura 10 - Tabela/Ementa da disciplina Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO – CH. 40
Concepção de Leitura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo. O docente como mediador do prazer de ler. Leitura e contação de histórias. Seleção de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de leitura.
Referências: CAVALCANTI, Joana. <i>Caminhos da Literatura infantil-juvenil</i>. São Paulo – SP: Editora Paulus, 2002. COELHO, Betty. <i>Contar Histórias</i>. São Paulo: Editora Ática, 1997. FILHO, Paulo Bragatto. <i>Pela Leitura Literária na Escola de Primeiro Grau</i>. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995. MACHADO, Luiz Raul & SANDRONI, Laura C. (Orgs.) <i>A Criança e o Livro: Guia prático de estímulo à leitura</i>. São Paulo – SP: Editora Ática 1987. RESENDE, Vânia Maria. <i>Literatura Infantil & Juvenil: Vivências de Leitura e Expressão Criadora</i>. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1993.

Fonte: PPC, Universidade “A” (2008, p.42)

A disciplina “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização”, no curso de Pedagogia dessa Instituição, é um componente semestral com Carga Horária de 40 horas/aula, divididos em duas aulas semanais, sem equivalência, ou seja, sem pré-requisitos, sendo componente curricular do quinto período diurno e noturno e inserida no PPC do Curso

¹¹ Ver Plano de Curso no Anexo 3.1 com os Planos de Cursos das disciplinas da Universidade “A” – item 3.1.1. PC Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização.

mediante a reformulação ocorrida pós Resolução que determina as DCNs para os Cursos de Pedagogia – Licenciaturas. (BRASIL, 2006).

A nomenclatura que intitula o componente indica uma vertente de compreensão da leitura literária infanto-juvenil e seu viés “escolarizador” - aspecto que merece reflexão, uma vez que a função da literatura infanto-juvenil não se encerra na sua escolarização e didatização, mas transcende essa perspectiva.

Todavia, ao observarmos o ementário da disciplina, vemos que a perspectiva de trabalho não é essa e as referências utilizadas possuem enfoques que se distanciam da nomenclatura anunciada podendo ser observada logo na primeira linha da ementa – “Concepção de Leitura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo.” Segundo o documento, o componente deverá prezar pelo “imaginário” e “experiências de mundo” como fatores relevantes à concepção de Leitura de literatura infanto/Juvenil.

Em seguida a ementa prossegue enfatizando o papel do docente como mediador do prazer de ler. Entendemos que ao professor é atribuído o papel de mediar essa leitura de modo a propiciar prazer de ler às crianças, no entanto, para que o professor tenha a possibilidade de formar para a leitura literária de modo que o leitor encontre prazer nos textos que lê, é imprescindível que esse professor seja um leitor que aprecie a literatura e encontre prazer nas leituras que empreende.

É importante, também, que se destaque que quando falamos em leituras realizadas por professores, não estamos falando aqui da leitura meramente decifratória dos sinais gráficos, mas da capacidade de doar sentidos ao que é lido, da capacidade de viver o que se lê, concedendo a essa leitura a capacidade de turbinar o pensamento e imaginação desse professor leitor, instigando-o na busca do novo, provocando mudanças, ainda que provisórias, em sua perspectiva de vida, de análise do mundo que o cerca e dos relacionamentos que estreita. Nessa perspectiva Queirós (2012) afirma, poeticamente, que a leitura é um trabalho que se empreende na tentativa de bem suportar o peso de nossos sonhos, redimensionando-nos à capacidade de poder, também, sonhar o sonho do outro, assim: “Nascemos do nosso próprio parto e morremos da nossa própria morte. Tais condenações é que nos aproximam em igualdade. Toda tentativa de encontro reafirma a nossa solidão.” (QUEIRÓS, 2012, p. 91).

Assim, a leitura que se requer de um professor também não é um mero entretenimento, mas se reveste de possibilidades anunciativas de novos rumos que deverão ser trilhados, afinal o trabalho desse professor é o de encantar, atrair, incentivar crianças e jovens a trilharem os caminhos da leitura literária e nessas trilhas conduzi-los à percepção de que novos mundos existem e podem ser explorados com a força encantatória da imaginação. Sobre essa questão Ligia Cademartori (2012) alerta que:

O Brasil ainda não é um país de leitores, situações determinadas por fatores de natureza social, econômica, política, histórica, cultural. No entanto, existe hoje especial sensibilidade para esse assunto, traduzida em inúmeras iniciativas, públicas e privadas, para promover a leitura. Não podemos esquecer, porém que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com o seu povo. (CADEMARTORI, 2012, p. 25)

O tema levantado por Cademartori (2012) é preciso, pois aborda uma questão percebida ao longo de nosso estudo, especialmente quando entrevistamos os estudantes de Pedagogia e constatamos, através de suas falas, que a leitura literária infantil não é algo que tenha feito parte da infância de muitos dos que ouvimos. Assim, esses estudantes, que mais tarde irão desenvolver práticas de leituras com as crianças e jovens nas escolas, estão tendo o primeiro contato com esse material no Ensino Superior - formação acadêmica e profissional – ou seja, já na fase adulta. Mais adiante retomamos essa questão quando apresentamos as falas dos estudantes de Pedagogia e a necessidade de uma formação para a leitura literária mais ampla.

Ao prosseguirmos na leitura da ementa do componente “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização” vemos que a leitura e contação de histórias também são contempladas, assim como a seleção de autores e obras que sejam representativas da literatura infanto-juvenil. Essa parte do ementário é importante à formação dos Pedagogos que irão atuar junto às crianças da Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, uma vez que nessas fases de escolarização, muitas das crianças terão o primeiro contato com os livros através das atividades promovidas pela escola. Sendo assim, a responsabilidade do professor formador é aumentada e as atividades de leitura por ele promovidas não poderão acontecer de qualquer modo.

Em artigo intitulado: “Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil”, Anne-Marie Chartier (2008) reflete que o tempo de leituras realizadas pelas crianças e jovens na escola é restrito – não se pode ler tudo, por essa razão os títulos escolhidos e os modos como essa literatura será transmitida é ponto crucial da organização e planejamento do tempo dedicado às atividades de leitura. A autora completa falando da missão do professor formador:

A nossa missão é um dever de transmissão, exigente, mesmo que “ao final das contas”, possamos esperar disso muito prazer. Ela nos pede para fazer escolhas claras, restritivas e, por isso mesmo, difíceis. É por isso que quando nos interrogamos sobre literatura infanto-juvenil, não podemos escapar da questão dos “clássicos para a infância e juventude” e, dessa forma, somos regularmente levados a encarar de frente a questão da literatura. (CHARTIER, 2008, p.144)

A seleção de livros é uma questão que requer formação desse professor, uma vez que não são todos os títulos que endereçados às crianças e jovens que são merecedores de leitura. É necessário que se leia e analise, antecipadamente, cada título, antes de realizar qualquer atividade de leitura com as crianças.

No entanto, para que esse estudante de Pedagogia possua clareza conceitual, estética, teórica, metodológica e de conteúdo como requisitos básicos importantes no processo de seleção dos livros que serão utilizados em sala de aula, é necessário que esse estudante saiba da sua importância, enquanto mediador de leitura, nessa relação. Desse modo é relevante que ele tenha conhecimento das obras que compõem o cânone ou os “Clássicos para a infância e juventude”, conforme aponta Chartier (2008), pois elas trazem consigo parte de nossa herança cultural. No entanto é imprescindível que ele saiba também como mediar essas leituras conduzindo o leitor a uma interação com a obra que supere a passividade diante do lido, e ao mesmo tempo, rume a uma direção de interpretação crítica e social do que a obra, ora lida, apresenta, mesmo porque há obras do cânone literário que carregam consigo preconceitos de gênero, classe e etnia, dentre outros.

Sobre a questão acima referida, Rildo Cosson (2014) alerta que mesmo que haja um viés de preconceito em algumas obras do cânone literário, elas trazem consigo parte de nossa identidade cultural e lê-las é uma maneira de se atingir a maturidade leitora, pois

só ao dialogar com essa herança cultural é que o leitor terá subsídios para aceitar ou rechaçar o que foi lido. É sabido, no entanto, que os leitores juvenis terão maturidade mais aprofundada e possibilidades intelectuais mais desenvolvidas no que tange à caracterização de preconceitos e estigmas apresentados em algumas obras do cânone e que esse crivo de aceitação ou repúdio com critérios de criticidade mais apurados não pode ser aplicado às crianças menores.

Ainda voltando à ementa do componente “Literatura Infanto-Juvenil e escolarização”, temos como último ponto “Projetos de leitura”, aspecto não bem especificado no ementário, mas ao verificarmos o Plano de Curso do componente, observamos como objetivo o seguinte:

Compreender e aprofundar os fundamentos da literatura Infanto-Juvenil com base em reflexões das práticas sociais de leitura, a fim de desenvolver ações concretas que sensibilizem e forme bons leitores em sala de aula e em diferentes espaços, níveis e contextos socioculturais. (PC, Universidade “A” – ver anexo: 3.1.1.)

A justificativa do componente anuncia a necessidade de se compreender os fundamentos da LI/J, refletindo as práticas sociais de leitura com vistas a sensibilização dos estudantes de Pedagogia, desenvolvendo ações concretas que possibilitem às crianças, em diferentes espaços, a formação para a leitura.

Entendemos, a partir da justificativa do PC desse componente, que as ações concretas podem ser interpretadas como projetos possíveis de serem desenvolvidos com crianças e jovens para o exercício da leitura. Mais adiante, na metodologia do PC, temos o seguinte:

- Leitura/ estudo dirigido
- Círculo de leitura de textos de autores infanto-juvenis –
- Dinâmicas de grupo (grupo-turma); trabalhos e discussões em dupla e em pequeno grupo, oficinas de escrita, oficinas de produção de jogos para alfabetização, observação direta em contextos educativos, apresentação de vídeos e slides.
- *Subsídios para o professor projetar a ação pedagógica e trabalhar com textos, jogos e atividades.*
- Aspectos relevantes para reflexão sobre a prática pedagógica. (PC, Universidade “A” – Grifos nossos)

Percebemos a partir da metodologia acima destacada, que os “Projetos de leitura”, presentes no ementário da disciplina, são interpretados e significados no contexto da prática de sala de aula, como espaços para a construção de meios que possibilitem ao estudante de Pedagogia, futuro professor, os mecanismos que melhor se adequem à leitura literária que será empreendida com crianças e jovens em variados contextos.

Prosseguindo na discussão sobre a inserção do componente, acima destacado, na PPC da Universidade “A”, não poderíamos deixar de trazer a fala de uma professora – aqui denominada de P1¹² - que defendeu a inserção do componente Literatura Infantil no PPC dessa Instituição. De acordo com ela, esse movimento de discussão e inserção de componentes no PPC não se deu de modo harmônico, sendo gerados vários momentos de tensão no processo de construção do mesmo.

De acordo com a P1, ela era a única que defendia a inserção do componente Literatura Infantil no curso, assim, dados os diversos encontros para a construção do mesmo e após muita disputa, os professores que compunham essa comissão, alguns deles mais antigos na Universidade “A” e com uma formação e títulos superior a P1, uma dessas professoras pronuncia: “- Ah, então vamos colocar a disciplina para tranquilizar a P1, mas o nome tem que ser “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização”.

Dentro desse contexto, a P1, ainda completa: “Preferi não contestar, pois já havia conseguido que o componente fosse incorporado ao PPC e confesso que temi travar uma discussão de envergadura mais teórica com a professora e a Literatura Infantil não se incorporar ao novo Projeto por causa de vaidades.”

A P1 afirma que não foi aberto espaço para que ela contestasse a nomenclatura da disciplina, mesmo que isso a incomodasse bastante, e completa: “A sua fala é validada, num processo como esse, dependendo do lugar de onde você fala. E essa professora, Rute, é mais antiga na Instituição e tem titulação superior a minha, você me entende?” (P1, Universidade “A”).

12 Os dados obtidos aqui – fazem parte das notas de campo dessa pesquisa, uma vez que a professora que respondeu a essas indagações, apesar de ter feito parte do processo histórico de inclusão do componente Literatura Infantil no PPC dessa Instituição, estava afastada de suas atividades docentes por motivo de conclusão do curso de doutorado.

Sobre essa questão na entrevista com a C1 temos o seguinte: “(...) tínhamos a professora *brigando* pela disciplina “Literatura infanto-juvenil e escolarização”, tínhamos os professores de psicologia exigindo mais disciplinas, há quem diga que temos “psico” demais.” (C1 – Universidade “A” – grifos nossos)

A C1 expõe o que a P1 já havia nos falado em outro momento e já havíamos registrado em nossas notas de campo. As falas demonstram a tensão gerada no processo de tessitura do novo PPC, e é marcada em toda fala da C1.

Sobre essa conjuntura na disputa dos saberes válidos para a construção e concepção de currículo Lopes e Macedo (2011) refletem que as discussões nesse campo, por vezes oscilam entre o relativismo e aceitação dos múltiplos saberes como igualmente válidos, ou até mesmo sobre a existência de alguns saberes que possuem valor de verdade que superam os demais saberes, como é o caso em questão. As autoras prosseguem essa reflexão afirmando que os critérios que legitimam certos tipos de saberes em detrimento dos demais, nem sempre são fundamentados sob o crivo dos mesmos critérios, ou seja, na concepção das autoras, esses critérios podem ser de ordem acadêmica, instrumental, pragmático, científico, historicamente situado, atrelados à capacidade de libertação humana ou à capacidade de mudanças para a estrutura social e/ou econômica, enfim, esses debates acontecem, pois significados teóricos e práticos estão presentes nesse jogo, constituindo a significação do mundo. (LOPES e MACEDO, 2011).

As autoras prosseguem afirmando que, a partir do jogo de disputa de poderes e validação de conhecimentos, são colocados em lados opostos: “os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os conhecimentos deslegitimados” (LOPES e MACEDO, 2011, p.91), de modo que, essa discussão acontece no momento presente e sempre acontecerá, pois ela transcende os muros das instituições, mas é uma discussão eminentemente cultural.

A questão, acima anunciada, reverbera, nas formulações que levantamos no capítulo anterior, acerca dos “entre-lugares” (BHABHA, 2013), pois é nos interstícios das práticas institucionais que a cultura, entendida como processo híbrido de representação, poderá ser destacada em seu caráter fluido, nunca estático, mas num permanente fluxo constitucional.

Ao resgatar algumas situações geradas pela inserção de componentes no novo PPC por imperativo da Resolução, a C1 fala novamente nos momentos de tensão gerados no construto do projeto atual, vejamos:

Por força da legislação incluímos a “Língua Brasileira de Sinais”, dada a deficiência de escrita dos alunos, nós temos a disciplina de LET (Leitura e Elaboração de Textos) que também não dá conta da demanda que temos (...) o que achamos importante no curso de Pedagogia: Currículo, didática, metodologias. Temos uma discussão sobre a inclusão de Estágio em duas modalidades: infantil e EJA, pois o nosso aluno da noite – que é o aluno que trabalha durante o dia ele só tem a oportunidade de estagiar em EJA, muito embora saia daqui habilitado para o ensino infantil, ele não tem em seu estágio a experiência com crianças, ele tem apenas a parte teórica, mas não tem a prática docente com crianças, daí já começamos a nos reunir em comissão para avaliar esse currículo que temos, tendo em vista que três turmas já concluíram e a quarta turma concluirá agora (Término de 2013). Então foi formada uma comissão no final do ano passado (2012) para avaliar esse projeto e propor novas mudanças, então uma proposta é de ter estágio para EJA, isso implica que teremos novas *disputas*, pois a inclusão de um novo componente, implica a retirada de outro (C1, Universidade “A” – itálicos nossos)

A questão levantada pela P1 e C1 suscita diversas discussões, especialmente quando elas tratam da questão das disputas de espaços e inclusão de saberes nesse projeto. A partir dessas falas, podemos retomar o que já expusemos sobre o senso de coletividade trazido por Nóvoa (2004) que está fortemente atrelado à partilha de saberes e requer a prática habilidosa do diálogo, muito falada e pouco vivida.

Assim surge “A necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica.” (NÓVOA, 2004, p.22).

Essa questão está fortemente atrelada à identidade do profissional e não pode deixar de ser refletida, uma vez que, de acordo com o depoimento da P1, a vaidade de alguns profissionais pode trazer ranços indelévels à formação de outros sujeitos.

Outro incômodo na fala da C1 está na “camisa de forças” que o construto do PPC tem se tornado, uma vez que sua tessitura não ocorre no campo das necessidades apresentadas pela comunidade acadêmica, que se servirá desse projeto, mas se atrela muito mais às demandas da Resolução – sabemos da importância de se ter um documento que norteie as práticas com um núcleo comum de saberes relevantes no universo macro

(Nacional), mas ressalto aqui, a forma como as Instituições recebem o que foi resolvido legalmente, também parece se dar num campo de conflitos.

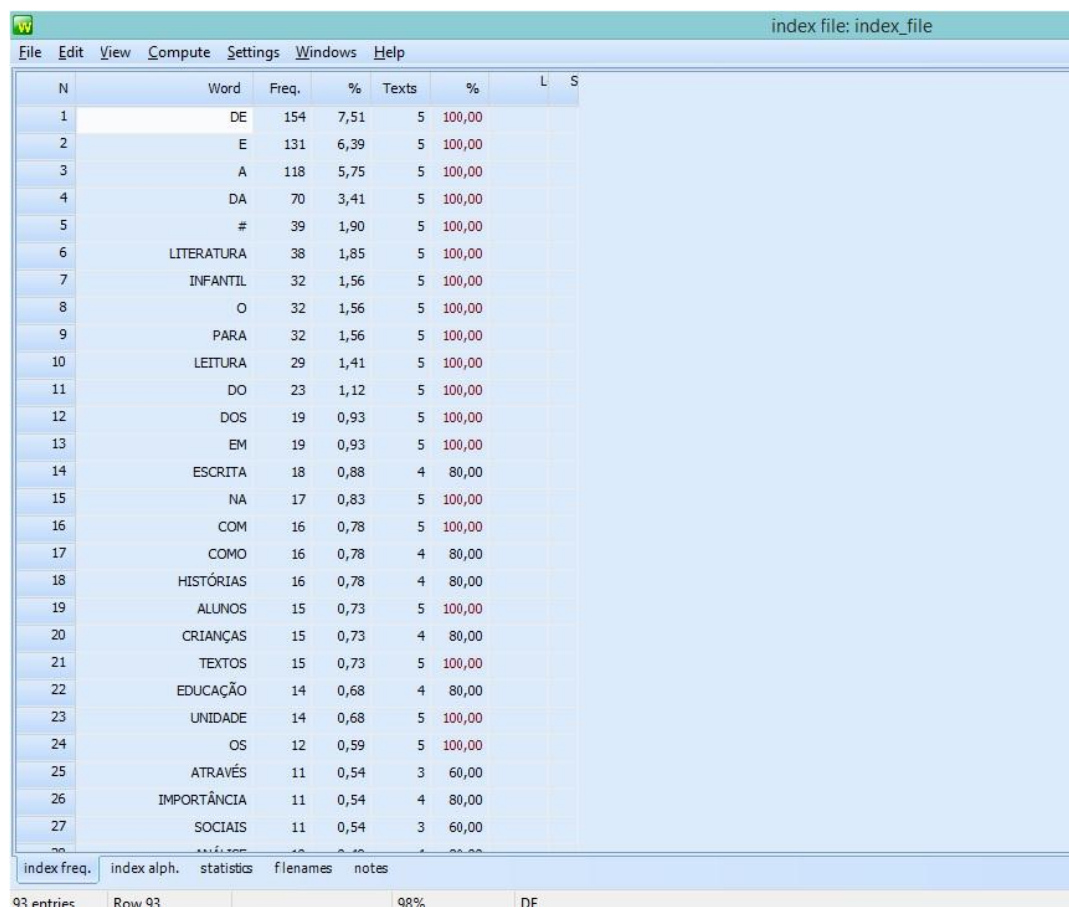
Por outro lado a inclusão de novos componentes no curso, mesmo que esse fenômeno tenha se dado graças à legislação, tem apresentado resultados intrigantes, vejamos o que a C1 expõe:

[...] temos a disciplina de diversidade que tem sido fantástica, porque temos trazido para discussão vários tipos de diversidade, incluindo a diversidade linguística, de gênero e sexualidade, religiosa, etnia e de geração, esses são pontos para despertar o interesse desse estudante para um futuro trabalho mais aprofundado, no entanto ainda vemos que o aluno está muito atrelado aquelas questões/temas mais tradicionais da Pedagogia como: leitura e escrita, educação infantil, avaliação, então só conseguimos que o aluno desenvolva essas temáticas quando conseguimos trazer esse aluno para o grupo de pesquisa, sem falar que não é tão fácil. A minha pesquisa de doutorado, por exemplo, foi aqui dentro da universidade e a gente conseguiu perceber racismo aqui dentro do curso. (C1, Universidade “A”)

De acordo com a fala da C1 os estudantes ainda têm dificuldades de se integrarem aos Grupos de Pesquisas, bem como de abordar outras temáticas que fujam dos temas já tradicionais, explicitados na fala acima.

Para melhor analisarmos a tessitura organizacional e metodológica de trabalho com a Literatura Infanto-Juvenil, nesse componente, elaboramos uma lista das palavras mais frequentes no documento Plano de Curso, tomando por base a ferramenta *WordList* - software *WordSmith Tools 6* que utilizamos. Vejamos a figura abaixo com o demonstrativo das palavras mais frequentes nesse PC da disciplina – Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização:

Figura 11 - WordList frequência de palavras contidas no Plano de Curso da disciplina: Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização (Universidade “A”)



N	Word	Freq.	%	Texts	%	L	S
1	DE	154	7,51	5	100,00		
2	E	131	6,39	5	100,00		
3	A	118	5,75	5	100,00		
4	DA	70	3,41	5	100,00		
5	#	39	1,90	5	100,00		
6	LITERATURA	38	1,85	5	100,00		
7	INFANTIL	32	1,56	5	100,00		
8	O	32	1,56	5	100,00		
9	PARA	32	1,56	5	100,00		
10	LEITURA	29	1,41	5	100,00		
11	DO	23	1,12	5	100,00		
12	DOS	19	0,93	5	100,00		
13	EM	19	0,93	5	100,00		
14	ESCRITA	18	0,88	4	80,00		
15	NA	17	0,83	5	100,00		
16	COM	16	0,78	5	100,00		
17	COMO	16	0,78	4	80,00		
18	HISTÓRIAS	16	0,78	4	80,00		
19	ALUNOS	15	0,73	5	100,00		
20	CRIANÇAS	15	0,73	4	80,00		
21	TEXTOS	15	0,73	5	100,00		
22	EDUCAÇÃO	14	0,68	4	80,00		
23	UNIDADE	14	0,68	5	100,00		
24	OS	12	0,59	5	100,00		
25	ATRAVÉS	11	0,54	3	60,00		
26	IMPORTÂNCIA	11	0,54	4	80,00		
27	SOCIAIS	11	0,54	3	60,00		

index freq. index alph. statistics filenames notes

93 entries Row 93 98% DE

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Nesse primeiro quadro temos a lista das palavras mais frequentes no documento, ora analisado: ocupando a sexta posição temos *Literatura*. Como as palavras anteriores são preposições, artigos e pontuações, essa palavra se constitui a primeira palavra relevante do documento analisado com uma frequência de 38 palavras contidas no documento; *Infantil* vem logo em seguida – sétima posição – com uma frequência de 32 palavras; na décima colocação temos *Leitura*, com uma frequência de 29; *Escrita* ocupa a décima quarta posição e é apresentada no texto 18 vezes e *Histórias* está na décima oitava posição e tem uma frequência de 16 vezes.

Nesse documento não encontramos palavras que remetessem à recepção, a ludismo, a encantamento e prazer, nem a currículo, o que consideramos uma situação delicada, face ao desafio que encontramos em todas as conversas que tivemos com os professores das disciplinas – o de formarmos professores que em primeira instância se

encantem com a leitura, para depois que adquirirem o gosto por ela, ganhando autonomia para irem em busca dos textos que irão ler ao longo de sua vida, possam num momento seguinte caminhar para uma sistematização metodológica de conhecimentos críticos e históricos de concepções literárias – aspectos importantes para aqueles que desempenharão o papel de formar crianças e jovens leitores.

Quanto ao ensino de Literatura Infantil a C1 nos aponta o seguinte:

[...] já tivemos professores que lecionaram a disciplina “Literatura infanto-juvenil e escolarização” sem nunca terem estudado sobre, sem o menor contato ou afinidade com a mesma, digo isso porque no momento de minha pesquisa de doutorado eu sugeri a essa professora que trabalhasse as questões afro na literatura infantil e ela ficou surpresa: “E pode?”, “E existe?” Ela não conhecia “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, essa professora ficou nessa disciplina porque estava perto de se aposentar, inclusive ela já se aposentou. Antes nós tínhamos uma professora, que inclusive foi ela quem defendeu a inserção do componente, e ela estava desenvolvendo um trabalho muito bom com grupos, fantoches, teatros, livros de pano, inclusive trazendo outros profissionais para o debate e oficinas, mas essa professora se afastou para fazer o doutorado.” (C1 – Universidade “A”).

Com base na exposição da C1, somos remetidos mais uma vez à fala, anteriormente exposta, pela P1 – é ela a quem a coordenadora remete que saiu para fazer o doutorado, o que é algo positivo, pois ela voltará com maiores elementos para uma boa prática na área. Contudo mais adiante ela diz: “Temos duas professoras que trabalham essa disciplina atualmente, uma delas é professora substituta e a outra que iniciará agora, faz parte do corpo de docentes dessa instituição no entanto nunca trabalhou com esse componente.”(C1 – Universidade “A”).

Fizemos a entrevista com a professora substituta que leciona duas disciplinas no Curso – “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização”, que integra o núcleo de componentes básicos obrigatórios e leciona também a disciplina: “Contação de Histórias” – que faz parte das disciplinas de aprofundamento – ou seja, são optativas.

Um aspecto relevante no curso de Pedagogia dessa Instituição é justamente a existência de disciplinas que compõem o quadro de Aprofundamento, que são componentes que os discentes optam, caso queiram se aprofundar naquela área de estudo. Em conversa com a coordenadora desse curso, ela nos evidencia que os alunos geralmente

procuram as disciplinas de aprofundamento que se relacionam com o objeto de seus Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC.

O aluno tem a obrigatoriedade de pagar três disciplinas de aprofundamento. No curso noturno, o estudante pagará no oitavo período as disciplinas (I e II) e no nono (III). No curso diurno essas disciplinas devem ser pagas no sexto, sétimo e oitavo períodos.

Nos componentes curriculares de aprofundamento – não obrigatórios para o aluno – temos o componente “Contação de Histórias”¹³ que trabalha as formas de se ler o texto para a criança. Vejamos seu ementário:

Figura 12 - Tabela/Ementa da Disciplina: Contação de Histórias

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CH. 40
Concepções de Leitura. Importância da Formação do Leitor/a no Contexto da Escola. Seleção de Autores Clássicos e Contemporâneos. Prática da Contação de Histórias pelos /as alunos/as.
Referências: CAVALCANTI, Joana: Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil – dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002. COELHO, Betty: Contar Histórias – Uma Arte Sem Idade – Série Educação, São Paulo, SP: Editora Ática, 1997. CULLNAN, Berenice E: Brincando De Ler Histórias - Como estimular na criança, desde bebê, o prazer da leitura – Adaptação e sugestões bibliográficas: Maria Beatriz Savoldi, São Paulo, SP: Editora TAMISA, 2001. MEIRELES, Cecília: Obra Poética. Volume Único – BIBLIOTECA LUSO-BRASILEIRA; RIO DE JANEIRO, RJ, 1987. PINHEIRO, Hélder: Pássaros & Bichos na voz de poetas populares. Campina Grande, Pb: Editora Bagagem, 2004. PINTO, Ziraldo Alves: O Menino Maluquinho, São Paulo, SP: Editora Melhoramentos; 1980.

Fonte: PPC, Universidade “A” (2008, p.74)

13 Ver o Plano de Curso da disciplina “Contação de Histórias” no anexo 3.1.2.

A ementa da disciplina coaduna com a nomenclatura da mesma e propõe práticas de contação de histórias mediante a seleção de títulos e autores clássicos e contemporâneos, muito embora a ementa, nem as referências façam menção à teoria da recepção e a sua relevância no processo de ensino da leitura literária. A recepção está implícita na atividade de contar a história e as emoções que se geram nesse processo.

Sobre a questão do contexto, explícita na ementa da disciplina, Marisa Lajolo (2009) afirma que a noção de contexto permite-nos recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura. Assim, ao retomar a origem etimológica da palavra, a autora mostra que:

Contexto – tecer em conjunto, entrelaçar com. A partir dela, podemos imaginar que se projeta, de cada texto, uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história de seu autor, com o momento de sua produção com o gênero que é escrito, com o estágio da língua no momento de sua composição, com o leitor pretendido, com a *situação* na qual ocorre *aquela* leitura, com as expectativas daquele leitor etc. (LAJOLO, 2009, p. 108).

Com base no esclarecimento de Lajolo (2009) vemos que a tessitura contextual é que dá sentido às leituras que o leitor realiza, pois é no contexto que o texto ganha sentidos para o leitor, uma vez que as suas expectativas se somam ao que é lido. A autora esclarece ainda que “O contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros”. (LAJOLO, 2009, p. 108). Assim, o leitor pode fazer conjecturas a partir do lido em um dado momento, e depois reformulá-las de acordo com a sua situação no contexto atual.

Ainda sobre “contexto”, podemos destacar as referências apresentadas para o componente “Contação de Histórias”, voltando ao quadro acima – FIGURA 10 – onde temos indicações de algumas obras infantis para leitura, a exemplo dos títulos: **“Obra Poética”** de Cecília Meireles, **“O Menino Maluquinho”** de Ziraldo e **“Pássaros & Bichos na voz dos poetas populares”** – organizado pelo professor Hélder Pinheiro.

Gostaria de destacar esse último título, como relevante no processo de construção do PC dessa disciplina, uma vez que se constitui uma obra popular circunscrita no contexto sócio/cultural em que a Universidade “A” está inserida, além de se constituir

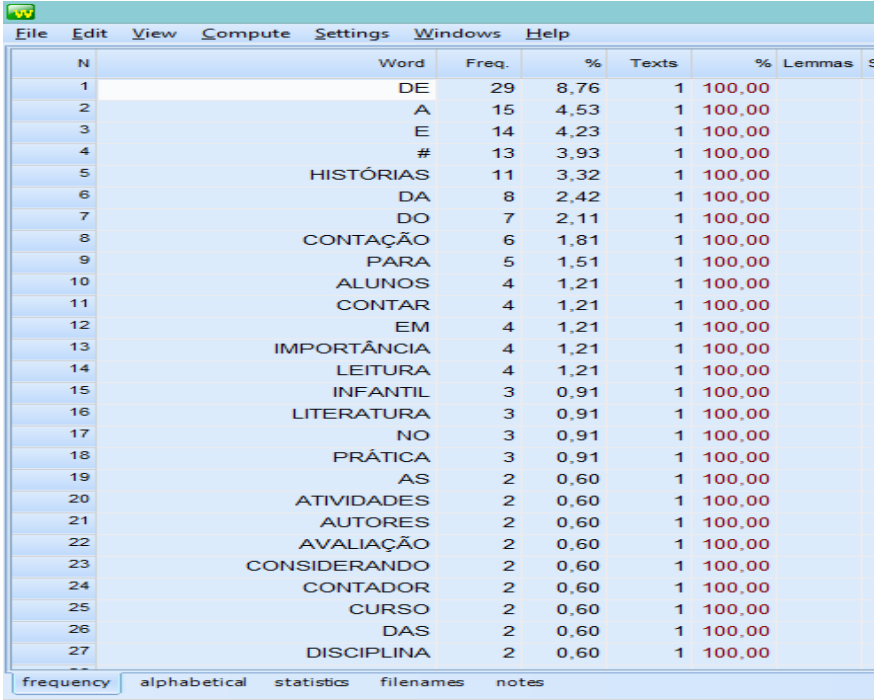
uma obra de relevo popular interessante à leitura realizada com crianças e jovens no espaço escolar.

É válido salientar que essas obras, contidas no PC, servem como demonstrativo do que é utilizado para facilitar o trabalho metodológico que a professora da disciplina realiza – há muitos outros títulos que são trabalhados, mas que obviamente não caberia do formato do ementário apresentado no PPC da Instituição.

Ainda sobre a disciplina “Contação de Histórias” as palavras mais frequentes em seu Plano de Curso – PC – foram: “Histórias” – ocupado a quinta posição classificatória, que equivale a 1ª colocação, uma vez que as demais palavras se constituem em artigos, preposições e pontuação, com uma recorrência de onze palavras; “Contação” com frequência de seis palavras ocupa a oitava colocação que equivale a 2ª pelo mesmo motivo da palavra anterior; ‘Leitura’ que ocupa a décima quarta posição e é listada quatro vezes nesse documento; “Infantil” e “Literatura” ocupam a décima quinta e décima sexta colocação, respectivamente, listada apenas três vezes.

Vejamos a figura abaixo:

Figura 13 - Tabela/ *WordList* – palavras recorrentes no Plano de Curso da disciplina: “Contação de Histórias



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas
1	DE	29	8,76	1	100,00
2	A	15	4,53	1	100,00
3	E	14	4,23	1	100,00
4	#	13	3,93	1	100,00
5	HISTÓRIAS	11	3,32	1	100,00
6	DA	8	2,42	1	100,00
7	DO	7	2,11	1	100,00
8	CONTAÇÃO	6	1,81	1	100,00
9	PARA	5	1,51	1	100,00
10	ALUNOS	4	1,21	1	100,00
11	CONTAR	4	1,21	1	100,00
12	EM	4	1,21	1	100,00
13	IMPORTÂNCIA	4	1,21	1	100,00
14	LEITURA	4	1,21	1	100,00
15	INFANTIL	3	0,91	1	100,00
16	LITERATURA	3	0,91	1	100,00
17	NO	3	0,91	1	100,00
18	PRÁTICA	3	0,91	1	100,00
19	AS	2	0,60	1	100,00
20	ATIVIDADES	2	0,60	1	100,00
21	AUTORES	2	0,60	1	100,00
22	AVALIAÇÃO	2	0,60	1	100,00
23	CONSIDERANDO	2	0,60	1	100,00
24	CONTADOR	2	0,60	1	100,00
25	CURSO	2	0,60	1	100,00
26	DAS	2	0,60	1	100,00
27	DISCIPLINA	2	0,60	1	100,00

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Com base na ementa dessa disciplina e tomando por base a justificativa do PC (ver anexo 3.1.2), que diz que:

Este curso é destinado à formação de alunos do curso de Pedagogia para auxiliá-los a fundamentar e vivenciar, em atividades práticas, a importância da Literatura Infantil, considerando a importância cultural e, até mesmo, psicológica dessas fantasias para a infância. (PC – “Contação de Histórias”, Universidade “A”)

Compreende-se que a vivência dessa disciplina se dá mais no campo prático, através de atividades que deem suporte aos estudantes de Pedagogia no que tange às práticas de leitura que realizarão em suas salas de aulas futuras. Esse viés mais metodológico, é visível na metodologia do PC da disciplina, vejamos:

- Leitura/ estudo dirigido
- Círculo de leitura de textos de autores infanto-juvenis –
- Dinâmicas de grupo (grupo-turma); trabalhos e discussões em dupla e em pequeno grupo, oficinas de escrita, *oficinas de produção de jogos para alfabetização*, observação direta em contextos educativos, apresentação de vídeos e slides.
- Práticas de contar histórias. (PC – “Contação de Histórias”, Universidade “A” – grifos nossos)

Com base na metodologia do PC do componente “Contação de Histórias” visualizamos o caráter de envergadura mais técnica e metodológica de trato com a “Literatura Infanto-juvenil”. As “oficinas de escrita e produção de jogos para alfabetização”, descritas acima, dão-nos a impressão de que não apenas a metodologia de ensino da literatura é priorizada nesse componente, mas se atrela ao ato de alfabetizar, já que se enfatiza “jogos para a alfabetização”, aqui visualizamos um caráter didatizante dado ao ensino de literatura, que nesse contexto serve de pretexto ao aprendizado de outros saberes, fugindo à sua natureza artística de fruição livre – o que requer atividades igualmente artísticas produzidas sob um viés de liberdade criativa que o próprio contexto da sala de aula é capaz de suscitar.

Um aspecto positivo na metodologia desse componente está no que se refere as “oficinas de escrita” e “Prática de contar histórias” – aspectos relevantes à formação dos professores/Pedagogos, uma vez que o processo de escrita é um processo de construção contínua que requer exercícios constantes, especialmente para aqueles que se dedicam à docência e necessitam da palavra para o exercício profissional – no entanto não fica claro, no PC em análise, se essa oficina se destina à escrita de textos literários.

No tocante à “Prática de contar histórias” – é imprescindível que o pedagogo tenha em sua formação aspectos que contemplem, não apenas as técnicas de contação de histórias, com utilização de alguns recursos importantes que chamarão a atenção das crianças para a história lida, mas é igualmente, ou mais relevante que se tenha habilidade e sensibilidade na hora de selecionar as obras que serão lidas.

É evidente que assim como os adultos não possuem os mesmos gostos e não são atraídos pelos mesmos tipos de leitura, independente da faixa etária em que estejam, as crianças também não se constituem um todo homogêneo.

Assim, a tarefa do professor leitor é acrescida de algumas demandas como a de frequentar a biblioteca e/ou espaço de leituras utilizados pelos alunos com o intuito de averiguar quais os títulos são mais procurados, qual a identidade dessa criança leitora, e a partir dessa visão panorâmica selecionar os textos com maior probabilidade de adesão receptora. É evidente que essa é apenas uma estratégia que o professor poderá abraçar no processo de seleção dos títulos que irá ler em sua sala de aula, havendo muitas outras que o próprio contexto de sua prática irá manifestar.

Colomer (2008) apresenta alguns critérios para se selecionar os livros para as crianças e jovens e destaca a importância de oportunizar ao público infantil e juvenil o conhecimento de diferentes gêneros literários, assim, como: a poesia, os contos curtos, narrações, entre outros, enfocando estilos diversos como: humor, fantasia, realismo, etc., assim, como é igualmente válido que se apresentem textos de imagens, leituras populares, que fazem parte do folclore local. Enfim, é relevante que os textos oferecidos/apresentados tenham qualidade estética e se apresentem no maior número de gêneros e possibilidades possíveis, pois:

La libertad del lector para formar sus preferencias se basa em el conocimiento de la enorme diversidad que tiene a su alcance. No se desea lo que no se conoce y, por lo tanto, los mediadores deben plantearse estrategias de introducción de los distintos géneros y deben negociar com cada lector el reto de su apertura hacia nuevas experiencias¹⁴. (COLOMER, 2008, p. 191).

Com base no que a autora (2008) expõe, que coaduna com o que defendemos, vemos que essas vertentes da diversidade de gêneros literários e a sua possibilidade e acessibilidade aos leitores não são contempladas em nenhum dos PCs analisados da Universidade “A”

As disciplinas de Aprofundamento, como a própria nomenclatura sugere, tem o intuito de aprofundar conhecimentos na área de interesse do aluno - não sendo obrigatório que este faça todas as disciplinas, mas cumpra uma Carga Horária de 120 Horas/Aula ou seja pague um total de três disciplinas, de acordo com o interesse. Sobre os componentes de aprofundamento a C1 nos fala que:

[...] mas aí tem uma coisa boa nesse novo projeto, no sétimo período temos as disciplinas de aprofundamento, portanto se alguém quer aprofundar determinado conhecimento, por exemplo: educação especial, educação de jovens e adultos, então o que ele quiser aprofundar ele vai fazer esses componentes, são três componentes – são 90 horas – aí ele faz, 30, 30, 30. para aprofundar aquela temática que já pode ser do tema de seu TCC. Os grupos de trabalho, coordenados pelos professores são responsáveis pelas disciplinas de aprofundamento que objetivam – ensino, pesquisa e extensão – então nesse novo projeto, os GTs propõem componentes que estão nessa lista aqui: no entanto se o professor ao trabalhar com a turma perceba a necessidade de aprofundar determinado conhecimento que não está aqui nessa lista, ele poderá, com antecedência propor, através de projeto uma disciplina de aprofundamento para compor o semestre seguinte. (C1 – Universidade “A”)

Vejamos a tabela abaixo com os componentes disciplinares de Aprofundamento que o Curso de Pedagogia dessa Instituição oferece:

Figura 14 - Tabela com a Relação dos Componentes Curriculares de Aprofundamento

14 A liberdade do leitor em formar suas preferências se baseia no conhecimento da diversidade que ele tem em seu alcance. Não quero o que não é conhecido e, por isso, os mediadores devem considerar estratégias para a introdução de diferentes gêneros e devem negociar com cada leitor os desafios que se abrem à novas experiências. (tradução livre).

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Informática e Educação	40
Educação à Distância	40
Softwares Educativos e Aprendizagem	40
A Infância e suas Múltiplas Linguagens	40
Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	40
A Prática Pedagógica na Educação Infantil	40
Políticas Públicas no contexto da Educação Infantil	40
Seminários em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Pesquisas em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Educação do Campo	40
Projeto Político Pedagógico	40
Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	40
Identidade e Saberes Docentes	40
Contação de Histórias	40
Movimentos Sociais e Educação	40
Educação e Etnicidade Afro-brasileira	40
Gênero e Direitos Humanos	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial II	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial III	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial IV	40

Fonte: PPC – Universidade “A” (2008, p. 28) – Destaques nossos.

Ao retomarmos a figura 14 que mostra a relação componentes de Aprofundamento, vemos que todos tem carga horária de 40 Horas/Aulas. Sobre essa área de estudo gostaríamos de esclarecer que independente de existirem ou não disciplinas que tratem diretamente da Literatura Infantil/Juvenil, sabemos que num processo de interdisciplinaridade/transdisciplinaridade ela poderia ser contemplada em outros componentes.

Assim, com base no pressuposto supramencionando, ao analisarmos o PPC dessa instituição destacamos o componente: *Concepção e Metodologia da Alfabetização* que está inserida nas disciplinas obrigatórias e possui carga horária de 120 horas/aula abaixo e traz em sua ementa, referências sobre o componente que defendemos, vejamos:

Figura 15 - Tabela/Ementa da Disciplina: Concepção e Metodologia da Alfabetização

CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO – CH. 120
Concepções Comportamentalista, Construtivista e Sociointeracionista. O processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Diferentes Contextos Socioeconômicos e Culturais e sua Influência na Escolarização. Leitura e Escrita no Referencial Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais. Diferentes Métodos de Alfabetização. Planejamento e Avaliação de Propostas de Alfabetização
Referências: CAGLIARI, Luis Carlos. <i>Diante das Letras – A Escrita na Alfabetização</i>. São Paulo, SP: Editora Mercado das Letras, 1999. CAGLIARI, Gladis Massini. <i>O Texto na Alfabetização – Coesão e Coerência</i>. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2001. CAVALCANTI, Joana. <i>Caminhos da Literatura Infantil-juvenil</i>. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002. FERREIRO, Emília. <i>Com Todas as Letras</i>. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004. FRANCO, Ângela (Org.) <i>Construtivismo: uma ajuda do professor</i>. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1994. FREITAG, Bárbara. <i>Diário de uma Alfabetizadora</i>. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1990. GARCIA, Regina Leite. <i>A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática</i>. São Paulo: Cortez, 1996. KLEIN, Lúgia Regina. <i>Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar?</i> São Paulo: Cortez, 2002. MOLL, Jaqueline. <i>Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender</i>. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002. RODRIGUES, Neidson. <i>Lições do Príncipe e outras lições</i>. 17. ed. São Paulo – SP: Cortez, 1996. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. <i>A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo</i>. São Paulo – SP: Cortez, 1986. SENA, Maria das Graças Castro de. <i>Dificuldades de aprendizagem na alfabetização</i>. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2002. SILVA, Maria Alice S. Souza e. <i>Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização</i>. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996. SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 1998. TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. <i>Aprender a Ler e a Escrever</i>, Porto Alegre,

RS: ARTMED Editora, 2003.

Fonte: PPC, Universidade “A” (2008, p.58). Grifo nosso.

Essa disciplina compõe o quadro de componentes ofertados ao 7º período do curso - CH 120 H/A - com seis aulas semanais. Encontramos a referência. *Caminhos da Literatura Infantil-juvenil*. de autoria de Joana Cavalcanti que traz uma série de perspectivas de ensino da leitura literária endereçada à crianças e jovens. Entendemos que essa referência é utilizada nesse componente, o que consideramos uma estratégia interdisciplinar relevante, já que esse é um componente do quadro das disciplinas básicas obrigatórias que compõem o currículo de Pedagogia dessa Universidade.

Sobre o processo de inserção do componente “Literatura infanto-juvenil e escolarização”, com carga horária de 40 horas/aula – essa é uma disciplina que compõe as atividades básicas do Curso - encontramos na fala da coordenadora do curso de Pedagogia a seguinte reflexão:

No caso da literatura infantil/juvenil só temos uma disciplina de 40 horas aula, no entanto se o professor sente a necessidade da turma em aprofundar essa temática ele poderá propor, inclusive nós temos tido muitas dificuldades de encontrar professores que orientem trabalhos referentes a leitura e a escrita e essa é uma dificuldade dos alunos, então os alunos sempre desejam aprofundar conhecimentos nessa área, aí a gente vê que não tem professor suficiente para atender a essa demanda. (C1 – Universidade “A”)

Ao entrevistarmos a professora da disciplina “Contação de Histórias” que compõe o quadro das disciplinas de aprofundamento do Projeto Pedagógico de Curso dessa Instituição, soubemos que a mesma, é professora substituta e, também leciona a disciplina “Literatura infanto-juvenil e escolarização”. Além de já ter lecionado a disciplina “Metodologia da Alfabetização”, cujo ementário trouxemos aqui, vejamos um pouco de sua fala de apresentação:

Bom, eu sou licenciada em Letras, com mestrado em Educação, sou professora do Ensino Médio na rede pública e hoje me encontro à disposição da Universidade "A", trabalhando com projetos especiais, e especialmente a formação do professor. Tenho uma experiência de vinte anos trabalhando com a

formação de professores, sempre nessa perspectiva do trabalho com alfabetização. Há dois anos estou trabalhando como professora substituta da Universidade "A" e nesse tempo eu trabalhei com as disciplinas: **“Metodologia da Alfabetização”**, **“Metodologia da Língua Portuguesa”**, a disciplina **“Literatura infanto-juvenil e escolarização”** – trabalhei três semestres com essa disciplina e agora estou trabalhando/terminando (nesse semestre) a disciplina **“Contação de Histórias”**. “Contação de Histórias”, não é uma disciplina obrigatória, mas para mim foi uma experiência enriquecedora por quê? Pelo fato de ter feito a graduação em Letras e, também, por minha experiência com professores do Ensino Infantil. (P2, Universidade “A”)

Visualizamos na fala da P2 a experiência que a mesma tem na área de ensino de Língua Portuguesa e formação de professores, não apenas no meio acadêmico Universitário, mas também no Ensino Médio e Educação Infantil. Essa vasta experiência em diversos níveis de ensino, faz com a professora manifeste certo conforto e segurança em transitar pelas disciplinas que ministra no Ensino Superior. Em toda a sua fala podemos observar que há uma satisfação em ministrar a disciplina. Vejamos:

[...] é como se eu estivesse revivendo a minha experiência de professora de Literatura no Ensino Médio, de estudante de Letras e de certa forma de Metodologia do Ensino da Língua, porque essa disciplina, especificamente “Literatura infanto-juvenil e escolarização”, ela vem discutir justamente isso: como está se dando o processo? Como os professores tem trabalhado essa disciplina? Como eles tem apresentado o trabalho com Literatura Infantil nas escolas? É... e “Contação de Histórias”, também, na experiência, é trabalhar metodologia, como a gente pode fazer para envolver as crianças com a leitura e a escrita, e “Contação de Histórias” é uma estratégia que vem a favorecer a aproximação dessa criança com a literatura, pra que ela desenvolva o gosto pela literatura. (P2, Universidade “A”)

Na fala acima, além de manifestar satisfação com o que faz, a P2 elenca, ainda que sucintamente, o objetivo de cada umas das disciplinas ministradas, afirmando que a disciplina “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização” busca discutir como se dá o processo de ensino da leitura literária infanto-juvenil e o viés metodológico e conceitual que vem sendo dado na escola e a disciplina “Contação de Histórias” intenta oferecer estratégias de leituras de modo que favoreça a aproximação do jovem leitor com a leitura literária que lhe é apresentada.

A P2 apresenta ainda, as expectativas dos estudantes em relação à disciplina “Contação de Histórias”, muito dessas expectativas advém do que foi apreendido e

refletido no componente anterior – disciplina obrigatória – “Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização”, observemos:

Então o que eu posso dizer na minha experiência, na minha relação com essa disciplina, e também com os alunos, é que eles têm uma expectativa muito grande em relação a essa disciplina... é como se a gente viesse a apontar caminhos para eles. Eles vêm com o discurso de que há inadequações quanto ao uso da Literatura Infantil em sala de aula, na escola, então, eles já vem com esse discurso, e também com outro discurso pronto de que a Literatura deve ser trabalhada a partir do lúdico e do prazer – então eles vêm com esse discurso pronto. Então a nossa tentativa é justamente essa, tentar fazer com que eles compreendam a importância da literatura, a função da literatura na sociedade, a importância na formação do indivíduo e como a escola pode contribuir para essa formação e para essa aproximação da criança com a leitura. Então a gente faz com que esse aluno entenda essa realidade, faça um entendimento da importância da leitura, como deve se dar essa leitura e como é essa realidade, então isso é mexer com a formação do professor, sobretudo, que uma coisa que a gente discute em sala é: como é que eu quero desenvolver um trabalho desse de desenvolver o gosto das crianças pela leitura se eu não sou leitora? Então a discussão começa por aí: é a gente se vendo enquanto sujeito e enquanto leitor, aí isso choca um pouco, por que eles começam a refletir sobre a própria condição deles de leitor, a prática deles. (P2, Universidade “A”).

É importante perceber que as expectativas dos estudantes em relação a leitura literária e seus usos na sala de aula consistem na busca de caminhos que favoreçam uma leitura dinâmica, circunscrita num viés de ludicidade e prazer e não num perfil de inadequada escolarização. Nessa perspectiva a formação do professor deve ser gerida com zelo, uma vez que para formar leitores é imprescindível que o professor seja um exímio leitor, tendo em vista que a escolha do material a ser lido, os primeiros contatos da criança com o objeto literário em sala de aula, perpassa o crivo de escolha do professor. Vejamos outro fragmento da fala da P2 sobre essas questões:

O livro didático também traz a literatura de maneira, também, inadequada – através de pequenos textos... tira ele do suporte ideal... traz fragmentos. Então, essas são questões que vem de alguma forma fazendo com que a relação real entre a literatura e a criança não aconteça, não é? E os professores tendo a consciência disso e começando a refletir sobre essa condição de leitura que ele tem que ter, talvez isso contribua para que ele tenha uma prática diferenciada, uma postura diferenciada com relação a prática dele em relação a leitura e a escrita. (P2, Universidade “A”)

Essa questão remete a uma discussão que não pode ser escamoteada de nossas reflexões: será que a universidade dispõe de acervos de leitura literária para leitores crianças, jovens e adultos? Esse material é acessível e estimulado ao uso por professores das mais distintas disciplinas, ou apenas o professor de Literatura é que tem em sua alçada a obrigatoriedade de estimular esse tipo de leitura?

Esse problema perpassa não apenas a esfera do ensino superior e os usos feitos pelos estudantes de Pedagogia ao material disponível nas bibliotecas, mas atinge as escolas de Ensino Fundamental. Conforme observado na fala da P2 que mesmo com uma carga horária de trabalho inferior ao necessário para a execução de um trabalho mais elaborado, percebemos que tem se esmerado em fazer o melhor, oferecendo o que é possível, tanto na disciplina obrigatória: “Literatura infanto-Juvenil e Escolarização”, como no componente de aprofundamento: “Contação de Histórias”. Vejamos uma parte de sua fala que trata justamente da metodologia de trabalho por ela empregada frente às dificuldades encontradas:

Infelizmente os alunos daqui não tem tido acesso ao acervo da biblioteca, temos um acervo pequeno... o que a gente têm feito é levantar o próprio acervo que o governo tem enviado para as escolas. Feito um levantamento do que a gente tem nas escolas públicas. Então, muitos desses alunos são professores da rede pública e eles tem conhecimento desse material que existe nas escolas e a gente pensou em levantar esse material e a possibilidade desse material ser utilizado em sala, porque muitas vezes a própria direção da escola ela guarda esse material para que a criança não tenha acesso, com o discurso de que a criança vai estragar, vai danificar o material, quando na realidade esse material é para a criança, é para ela manusear, então ela precisa é..., vamos dizer de estratégias para que a criança compreenda a importância desse material e saiba utilizar esse material, não é? (P2, Universidade “A”)

No semestre de ocasião da entrevista, conforme as falas da professora e da coordenadora do curso, a instituição estava em processo de admissão de professor para a disciplina “Literatura infanto-juvenil e escolarização” (40 horas/aula). Esse dado nos evidencia que ainda não houve concurso para esse componente desde a sua inclusão no currículo em 2008, essa situação é preocupante, pois o PPC dessa instituição já está passando por novo estágio de avaliação e ainda não foram contratados professores efetivos para as devidas disciplinas. Será que esse componente não é tão relevante como os demais? Esse dado evidencia o descaso com a formação profissional do Pedagogo.

A professora reflete em sua fala aspectos da didatização e escolarização da leitura literária e cita Magda Soares que é uma relevante autora a tratar dessas questões. Ainda sobre esse aspecto, Rildo Cosson (2014) reflete sobre literatura e educação, enaltecendo que a questão que se centraliza na união dessas duas categorias se atrela à escolarização ou didatização, há muito discutida, buscando saber quando emerge a passagem da literatura como arte para a literatura vista como disciplina escolar. Essa questão tem reverberado nas práticas escolares através de modos considerados inadequados de uso desse objeto.

Não há como a gente conquistar o outro, não há como a gente desenvolver essa prática, se a gente não tem essa prática, isso já é um entrave que a gente encontra, e que é muito comum entre nós, e também a questão das políticas públicas, não é? Que muitas vezes não favorecem esse hábito e a própria formação do professor com relação a esse trabalho em sala de aula. A escola, como a escola vê a questão da leitura? Tudo isso vem favorecendo alguns entraves, então a gente dentro da sala de aula discute isso: o que é que tem entravado essa prática? (...) A escola tem que sistematizar, ela tem que trabalhar, ela tem que pedagogizar a literatura, mas o que a gente tem visto é que o trabalho feito na escola, é um trabalho inadequado, justamente por isso, os livros são sempre os mesmos. (P2, Universidade “A”)

Essas questões recaem, sobremaneira, na formação dos professores, tema central das discussões que tratamos nesse trabalho e refletida pela P2, vejamos:

O que está faltando é justamente essa formação. O acervo não é dos maiores, mas a gente tem alguma coisa nas escolas, o que falta é o professor saber como utilizar esse material adequadamente, e quando a gente fala ‘Os professores’ a gente fala da escola como um todo, todos têm que ter essa concepção da importância da leitura para a formação desses sujeitos. Professores, todos os professores, não é só o professor da educação infantil, mas todos os professores terem um entendimento de fazer um trabalho voltado para fazer essa aproximação. Já existem alguns projetos isolados, as próprias alunas socializam alguma coisa, a gente acaba por perceber que são ações isoladas, não é uma prática da escola, é a prática de alguns professores que têm alguns projetos, mas o que a gente pode ver é que esses professores têm vontade de ter esse entendimento e o que a gente pode ver é que essa disciplina sendo só um encontro semanal – eu acho muito pouco – e o que a gente pode fazer é que eles tomem essa consciência, conheçam um pouco dessa realidade e pensem na possibilidade de fazer uma intervenção diferente na sua prática. (P2, Universidade “A”)

Sobre essa questão, Rildo Cosson (2014) nos move a pensar e reconhecer a importância das produções que enfocam a necessidade de formação do professor na área, especificamente no que tange ao trabalho com a literatura e seus usos na escola, mais especialmente acerca da escolha dos textos que esses professores selecionam para a leitura em sala de aula. A perspectiva que constroem acerca da leitura e suas variadas nuances, das metodologias de leitura na dinâmica da sala de aula, enfim, a base de todas essas questões recaem, sobremaneira, no questionamento do currículo que temos, aprofundando para o que as políticas educacionais, através dos programas escolares de conteúdo, reconhecem como válido. É importante que se reconheça as questões de poder que se imbricam a esse processo de seleção de saberes.

É necessário avaliar e refletir esse currículo com vistas a uma formação necessária, afinal o gosto literário também é formado, mas será que esse modelo de currículo que temos visto favorece a formação do gosto? A carga horária que temos, regulamentada nas disciplinas que versam sobre a literatura em nossos cursos de Pedagogia, favorecem a uma formação adequada de nossos alunos de Pedagogia, muitos deles que já atuam na docência em escolas de ensino infantil e Fundamental? Será que uma aula semanal, oferecida em um único semestre letivo é capaz de encantar esse aluno, professor ou não, pela leitura literária? É imprescindível que se tenha admiração, gosto, encanto pela leitura literária e o que ela pode nos ofertar como fruição, gosto e prazer para a partir daí programar estudos e pesquisas mais criteriosos, como: reflexão histórica, crítica, didática e metodologia, aspectos mais densos dessa área, pois “Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo.” (COSSON, 2014, p.12).

A fala da P2 remete à insuficiência da carga horária para o trabalho que é necessário fazer, retomemos sua fala:

[...] é que essa disciplina sendo só *um encontro semanal* – eu acho muito pouco – e o que a gente pode fazer é que eles tomem essa consciência, conheçam um pouco dessa realidade e pensem na possibilidade de fazer uma intervenção diferente na sua prática. (P2, Universidade “A”, grifos nossos).

Com base na apreciação dos documentos analisados referentes ao curso de Pedagogia da Universidade “A”, Proposta Pedagógica de Curso e Planos de Cursos, bem como das falas das professoras (P1 e P2) e da C1 reconhecemos a insuficiência da carga horária que se tem atribuída aos estudos literários endereçados às crianças e aos jovens. No entanto, reconhecemos a importância de se ter dois componentes que versem sobre a temática trabalhando aspectos relevantes à formação do Pedagogo. É notório, todavia que o estudante que se interessar mais pelo estudo em voga terá que buscar outros meios de desenvolver a sua formação, o que não é interessante na proposta que assinalamos como necessária à formação desse profissional.

Prosseguiremos no item que se segue com o levantamento documental da Universidade “B”, somado às falas da coordenadora do curso (C2) e professora da disciplina “Literatura Infantil” (P3).

2.1.2. Universidade “B”

Quanto ao trajeto de construção do PPC da Universidade “B” ele foi elaborado com vistas a atender o que propunha a determinação legal através do que está disposto na Resolução nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e nº. 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da Universidade “B” que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade “B”.

O curso de Pedagogia da Universidade “B” funciona desde o ano de 1979 com o objetivo de formar os docentes que atuariam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – antigo 1º grau. Após a reformulação do PPC com base nas determinações expressas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006, esse curso amplia suas atribuições, agora se dedicando também à formação inicial de professores para a Educação Infantil.

Como vimos no PPC da Universidade “A”, a Universidade “B”, também considera o disposto nas DCN do Curso de Graduação em Pedagogia, no que tange, dentre outros aspectos, a identidade do professor, especialmente no que concerne ao seu campo de atuação e o estágio curricular supervisionado.

Com base na fala da coordenadora do curso de Pedagogia dessa instituição é nitidamente perceptível a preocupação que a mesma tem tido em trabalhar a literatura infantil com seus graduandos, no entanto a disciplina ainda não se formula da maneira por ela considerada adequada.

No PPC dessa instituição, ainda na introdução vemos que o processo de tessitura desse documento e as discussões travadas nesse processo se deram por determinação do que reza a Resolução Nacional, ou seja, a partir do exposto se percebe que é necessário que haja uma determinação maior nas políticas Nacionais para que o processo discursivo ocorra: “Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, exigem a elaboração de um novo projeto pedagógico, visando a adequação às novas determinações ali expressas.” (PPC/Universidade "B", 2008, p.7)

A fala da coordenadora (C2) desse curso nos elucida essa questão ao mostrar que há 25 anos o curso não sofria reformulações, mas somente a partir da Resolução de 2006 é que isso ocorre, estando aprovado o novo Projeto Pedagógico do Curso no ano de 2009. Vejamos:

Então, sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, ele foi implementado no ano de 2009, nós tínhamos um curso, que na realidade há já quase 25 anos, um projeto de curso, já havia esse projeto há 25 anos, o mesmo projeto, que formava os alunos para a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental – o antigo projeto. Então, com as novas Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas, houve então uma nova mudança, uma proposta para que os Cursos de Pedagogia, formassem, tivesse toda uma formação para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. Então, diante dessa demanda das Diretrizes, da obrigatoriedade, dessa demanda legal, nosso curso aqui começou a planejar, a discutir como é que seria elaborado esse novo currículo, para atender a essa demanda das novas diretrizes. (C2, Universidade “B”)

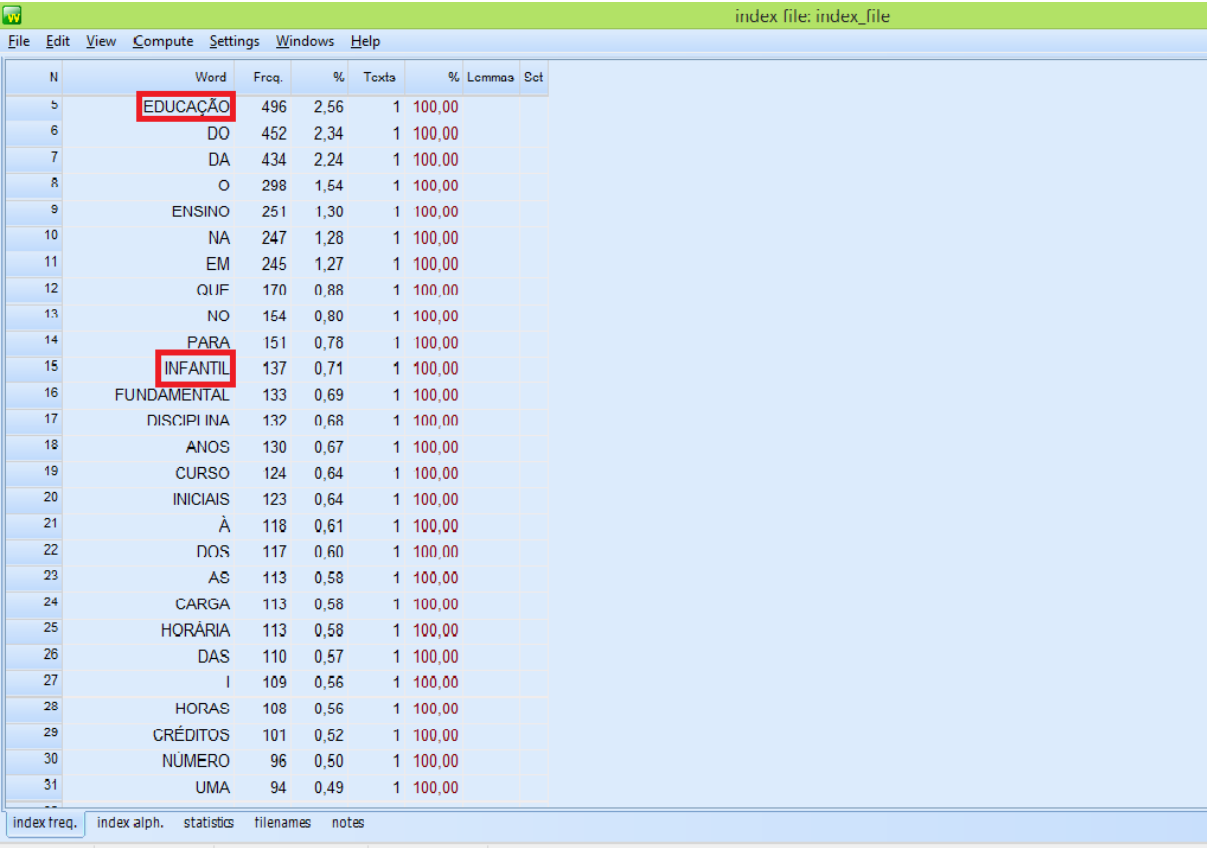
Visualizamos na fala da C2 a nítida preocupação em atender às demandas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, através da Resolução CNE/CP nº. 01/2006.

De acordo com C2, apenas no segundo semestre do ano de 2013 é que se tem a primeira turma formada a partir do PPC novo (2009). A Coordenadora acrescenta que

apenas no ano seguinte (2014) é que o PPC será avaliado e, mediante as considerações levantadas, se caminhará para os ajustes necessários. Conclui afirmando que a avaliação é um processo relevante, pois atende às demandas formuladas pelas Diretrizes Nacionais CNE/CP nº 01/2006.

Ao elaborarmos a lista das palavras mais frequentes presentes do PPC da Universidade “B” através do *WordList*, temos uma primeira listagem com os seguintes dados:

Figura 16 - Tabela/*WordList* 1– frequência de palavras no PPC da Universidade “B”.



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
5	EDUCAÇÃO	496	2,56	1	100,00	
6	DO	452	2,34	1	100,00	
7	DA	434	2,24	1	100,00	
8	O	298	1,54	1	100,00	
9	ENSINO	251	1,30	1	100,00	
10	NA	247	1,28	1	100,00	
11	EM	245	1,27	1	100,00	
12	QUÍ	170	0,88	1	100,00	
13	NO	154	0,80	1	100,00	
14	PARA	151	0,78	1	100,00	
15	INFANTIL	137	0,71	1	100,00	
16	FUNDAMENTAL	133	0,69	1	100,00	
17	DISCIPLINA	132	0,68	1	100,00	
18	ANOS	130	0,67	1	100,00	
19	CURSO	124	0,64	1	100,00	
20	INICIAIS	123	0,64	1	100,00	
21	À	118	0,61	1	100,00	
22	DOS	117	0,60	1	100,00	
23	AS	113	0,58	1	100,00	
24	CARGA	113	0,58	1	100,00	
25	HORÁRIA	113	0,58	1	100,00	
26	DAS	110	0,57	1	100,00	
27	I	109	0,56	1	100,00	
28	HORAS	108	0,56	1	100,00	
29	CRÉDITOS	101	0,52	1	100,00	
30	NÚMERO	96	0,50	1	100,00	
31	UMA	94	0,49	1	100,00	

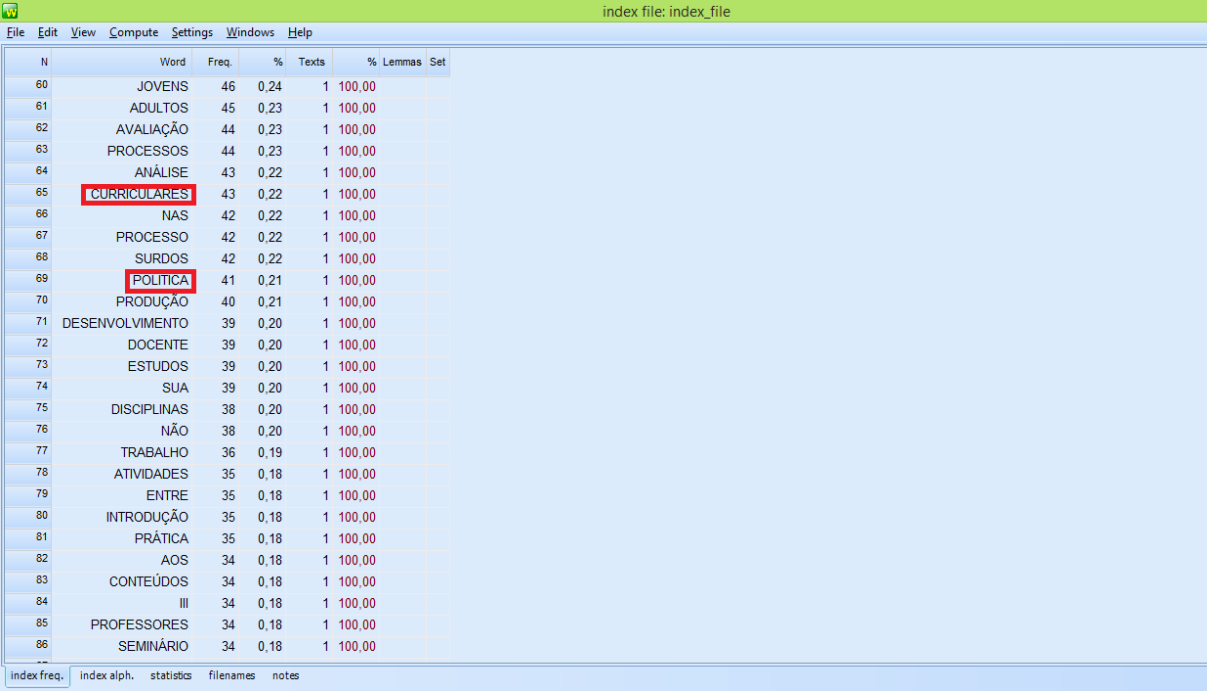
Fonte: Dados da pesquisa 2013

Sobre a frequência de palavras do PPC da Universidade “B” evidenciamos “Educação” como a primeira palavra válida no mapeamento – ocupando a quinta posição das palavras mais frequentes com um quantitativo de 496 palavras, ou seja, 2, 56%. Em seguida, podemos destacar “Ensino” que ocupa a nona posição das palavras mais

frequentes nesse documento com 251 palavras, isto é, 1,30%. Destacamos ainda a palavra “infantil” que ocupa a posição 15, com uma frequência de 137 palavras, ou seja, 0,71%.

Apesar da palavra “Formação” ser bastante importante em nossa pesquisa, a mesma não aparece nesse primeiro quadro, mas está ocupando a quadragésima posição na lista de palavras desse PPC com uma frequência de 79 vocábulos - 0,41%.

Figura 17 - Tabela/ WordList 2 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
60	JOVENS	46	0,24	1	100,00	
61	ADULTOS	45	0,23	1	100,00	
62	AValiação	44	0,23	1	100,00	
63	PROCESSOS	44	0,23	1	100,00	
64	ANÁLISE	43	0,22	1	100,00	
65	CURRICULARES	43	0,22	1	100,00	
66	NAS	42	0,22	1	100,00	
67	PROCESSO	42	0,22	1	100,00	
68	SURDOS	42	0,22	1	100,00	
69	POLÍTICA	41	0,21	1	100,00	
70	PRODUÇÃO	40	0,21	1	100,00	
71	DESENVOLVIMENTO	39	0,20	1	100,00	
72	DOCENTE	39	0,20	1	100,00	
73	ESTUDOS	39	0,20	1	100,00	
74	SUA	39	0,20	1	100,00	
75	DISCIPLINAS	38	0,20	1	100,00	
76	NÃO	38	0,20	1	100,00	
77	TRABALHO	36	0,19	1	100,00	
78	ATIVIDADES	35	0,18	1	100,00	
79	ENTRE	35	0,18	1	100,00	
80	INTRODUÇÃO	35	0,18	1	100,00	
81	PRÁTICA	35	0,18	1	100,00	
82	AOS	34	0,18	1	100,00	
83	CONTEÚDOS	34	0,18	1	100,00	
84	III	34	0,18	1	100,00	
85	PROFESSORES	34	0,18	1	100,00	
86	SEMINÁRIO	34	0,18	1	100,00	

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na tabela acima temos em destaque as palavras “curriculares” e “Política”. A primeira ocupando a posição 65 da frequência de palavras mais recorrentes no documento em análise, com uma frequência de 43 palavras, ou seja, 0,22% e a palavra “Política” ocupando a posição 69, com uma frequência de 41 palavras, isto é, 0,21%.

Figura 18 - Tabela/ *WordList* 3 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
137	LEITURA	20	0,10	1	100,00	
138	Nº	20	0,10	1	100,00	
139	POLÍTICAS	20	0,10	1	100,00	
140	CADA	19	0,10	1	100,00	
141	DOCÊNCIA	19	0,10	1	100,00	
142	MATERNA	19	0,10	1	100,00	
143	PELO	19	0,10	1	100,00	
144	ALFABETIZAÇÃO	18	0,09	1	100,00	
145	ÀS	18	0,09	1	100,00	
146	LETIVO	18	0,09	1	100,00	
147	POLÍTICOS	18	0,09	1	100,00	
148	PRINCÍPIOS	18	0,09	1	100,00	
149	PROFISSIONAL	18	0,09	1	100,00	
150	PSICOLÓGICOS	18	0,09	1	100,00	
151	RELAÇÕES	18	0,09	1	100,00	
152	SÃO	18	0,09	1	100,00	
153	SEUS	18	0,09	1	100,00	
154	AQUISIÇÃO	17	0,09	1	100,00	
155	ATUAÇÃO	17	0,09	1	100,00	
156	BÁSICA	17	0,09	1	100,00	
157	CONSIDERANDO	17	0,09	1	100,00	
158	DIRETRIZES	17	0,09	1	100,00	
159	DIVERSIDADE	17	0,09	1	100,00	
160	LETRAMENTO	17	0,09	1	100,00	
161	RELAÇÃO	17	0,09	1	100,00	
162	SERÁ	17	0,09	1	100,00	
163	SOCIOLOGIA	17	0,09	1	100,00	

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na figura acima, prosseguimos com a tabela de frequência das palavras contidas no documento ora analisado, e temos em destaque as palavras: “Leitura”, “Políticas”, “Políticos”, “Diretrizes” e “Letramento”. A palavra “Leitura” e “Políticas” aparecem no documento 20 vezes, correspondendo a 0,10%, e ocupam as posições 137 e 139 das palavras mais frequentes nesse PPC. Em seguida temos a palavra “Docência”, que não está destacada na figura acima, e ocupa a 141ª colocação com 19 palavras, ou seja, 0,10%. Ainda destacamos a palavra “Políticos” que ocupa a posição 147 e aparece 18 vezes, correspondendo a 0,09% nesse documento. As palavras “Diretrizes” e “Literatura” aparecem 17 vezes no documento (0,09%) e ocupam as posições 158 e 160 respectivamente.

Ao prosseguirmos na análise desse documento apresentamos uma última tabela do *WordList*, vejamos:

Figura 19 - Tabela/ *WordList* 4 – frequência de palavras no PPC da Universidade “B”.

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
213	LINGÜÍSTICOS	12	0,06	1	100,00	
214	NACIONAL	12	0,06	1	100,00	
215	PELOS	12	0,06	1	100,00	
216	PÚBLICA	12	0,06	1	100,00	
217	QUAL	12	0,06	1	100,00	
218	SUPERIOR	12	0,06	1	100,00	
219	TAL	12	0,06	1	100,00	
220	TEORIA	12	0,06	1	100,00	
221	TURNO	12	0,06	1	100,00	
222	USO	12	0,06	1	100,00	
223	ACADÊMICOS	11	0,06	1	100,00	
224	BEM	11	0,06	1	100,00	
225	COMPREENSÃO	11	0,06	1	100,00	
226	DIVERSIFICAÇÃO	11	0,06	1	100,00	
227	DIVERSOS	11	0,06	1	100,00	
228	GRAU	11	0,06	1	100,00	
229	HABILITAÇÃO	11	0,06	1	100,00	
230	INSTRUMENTOS	11	0,06	1	100,00	
231	LITERATURA	11	0,06	1	100,00	
232	NACIONAIS	11	0,06	1	100,00	
233	NESSE	11	0,06	1	100,00	
234	OUTROS	11	0,06	1	100,00	
235	PERÍODOS	11	0,06	1	100,00	
236	PROPICIAR	11	0,06	1	100,00	
237	PROPOSTAS	11	0,06	1	100,00	
238	QUAIS	11	0,06	1	100,00	
239	TEORIAS	11	0,06	1	100,00	

index file: index_file

index freq. index alph. statistics filenames notes

498 entries Row 213 LINGÜÍSTICOS

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Temos na Figura 17 destacadas as palavras “Linguísticos” e “Literatura”. A palavra “Linguísticos” ocupa a 213 colocação e tem uma frequência de 12 palavras em todo o documento, isto é, 0,06% e a palavra “Literatura” ocupa a 231ª posição com uma frequência de 11 palavras, ou seja, 0,06%.

A partir das palavras mais frequentes visualizadas no PPC dessa Instituição, vemos que a palavra “literatura” tem uma frequência de apenas onze palavras em todo o documento que têm oitenta páginas. Assim, ao utilizarmos a ferramenta *Concord* – do *WordSmith Tools* 6, averiguando a concordância com a palavra “Literatura” temos a seguinte tabela:

Figura 20 - Concord da palavra “Literatura” no PPC da Universidade “B”.

Concord

File Edit View Compute Settings Windows Help

N	Concordance	Set	Word #	Sen	Sen	Parz	Parz	Hea	Hea	Sec	Sec	File	Date	%
1	Brasileira de Sinais (LIBRAS) 60 04 Literatura Infantil 60 04 Ensino de		4.876	85	51%	0	26%			0	25%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	24%
2	de Jovens e Adultos 03 45 - Literatura Infantil 04 60 - Pesquisa		8.472	14%	78%	0	45%			0	43%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	42%
3	de Sinais (LIBRAS) 04 60 - 50 Literatura Infantil 04 60 - 51 Pesquisa		19.028	62%	57%	1	32%			0	98%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	98%
4	Seminário em Educação II 35 50 60 Literatura Infantil - 51 45 Pesquisa		9.057	17%	32%	0	48%			0	46%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	46%
5	: não tem EMENTA: A Literatura Infantil e suas relações com		14.513	41%	72%	0	77%			0	74%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	75%
6	o embasam, com base no acesso à literatura historiográfica sobre a		12.106	291	71%	0	64%			0	62%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	62%
7	. Tendências mais representativas da literatura infantil atual. OBJETIVO:		14.550	42%	75%	0	77%			0	75%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	75%
8	, tendo como base o estudo da literatura pertinente e a análise crítica		3.454	62	34%	0	18%			0	18%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	17%
9	histórico. Revisão historiográfica da literatura sobre a Paraíba, o Nordeste		12.077	290	38%	0	64%			0	62%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	62%
10	contextualizadas. DISCIPLINA: Literatura Infantil NÚMERO DE		14.498	41%	12%	0	77%			0	74%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	75%
11	didático-metodológicos propostos pela literatura mais recente e as demandas		12.180	294	55%	0	65%			0	62%	PPC UFCG.txt	2014/ago/08 00:	62%

Fonte: Dados da pesquisa 2013

No quadro acima, vemos que das onze palavras “Literatura” contidas no PPC da Universidade “B”, sete delas estão em concordância com a palavra “Infantil”, o que sugere o trato com a disciplina “Literatura Infantil”. As outras quatro concordâncias se referem ao termo “Literatura” em sua dimensão mais genérica, referindo-se ao apanhado de material bibliográfico de uma determinada área de conhecimento.

Se percebe através desses dados que a referência dada a Literatura Infantil no teor de todo o documento é dado quando se traz o ementário das disciplinas que compõem o seu quadro formativo com três concordâncias, uma no título da disciplina e as outras duas distribuídas na ementa. As outras quatro concordâncias se distribuem da seguinte forma: a primeira, no quadro que apresenta a lista de disciplinas com suas respectivas Cargas Horárias e créditos (PPC Universidade “B”, 2008, p. 15); a segunda, no quadro de disciplinas que compõem o sexto período diurno disposto na página 24 do PPC; a terceira aparece na página 26 ao se especificar as disciplinas que compõem o oitavo período do

turno noturno e a quarta, nos anexos do PPC, em que se expõe a estrutura curricular do curso na página 79¹⁵.

É perceptível, através desses dados, que o componente “Literatura Infantil”, não é contemplado em outras áreas de conhecimento que compõem a estrutura curricular desse curso não havendo, assim, espaço para a interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade em outras áreas de conhecimento que contemplem o trato com a LI/J.

Ainda quanto ao novo PPC do curso de Pedagogia dessa Universidade e o seu processo constitutivo a C2 diz o seguinte:

[...] então houve todo um processo de discussão, inclusive eu participei das discussões das áreas para a elaboração desse novo projeto¹⁶ que passou a ter uma carga horária de 13.240 horas, ou seja, teve um aumento significativo em relação a carga horária do projeto antigo, mas esse curso novo aumentou significativamente a carga horária e também teve que se adequar às novas demandas, principalmente da Educação Infantil, aí foram inseridos novos componentes curriculares, para atender justamente a essa nova formação do pedagogo para atuar na Educação Infantil. (C2, Universidade “B”)

Com a nova Resolução e necessária mudança no PPC do curso, houve também a necessidade de mudança do corpo docente, uma vez que os professores que atuavam nesse curso tinham formação voltada apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a nova Resolução se exigia professores com formação específica para a Educação Infantil característica que fugia ao perfil dos docentes dessa Instituição. Então com vistas a se atender a demanda que a Resolução instituía, contando com a participação de docentes com formação específica na área da Educação Infantil, após a regulamentação da Resolução e necessária mudança no currículo, foi necessária a mudança no quadro de docentes dessa Instituição e, atualmente, o quadro total é composto por professores doutores – todos concursados, não havendo mais no quadro de docentes do curso de

¹⁵ É importante salientar que não entraram na varredura de frequência, nem no *Concord* utilizado pelo programa *WordSmith Tools 6*, as palavras contidas no Fluxograma – que, nesse caso, somariam mais duas palavras “Literatura Infantil”: uma contida no fluxograma do turno noturno e outra do diurno.

¹⁶ A então coordenadora, no período de elaboração da nova proposta pedagógica do curso de Pedagogia dessa instituição, era a que hoje é professora do componente Literatura Infantil e faz parte dos sujeitos que ouvimos e contribuíram com dados para o andamento dessa pesquisa.

Pedagogia da Universidade “B” professores substitutos como havia no período antes da Resolução. Vejamos a fala da C2 sobre esse aspecto:

[...] aí nós temos um quadro de professores que foi em sua grande maioria... a composição do corpo docente do curso com formação para os anos iniciais, poucos professores que tinham essa formação para a Educação Infantil, que tiveram então que se adequar, ou então alguns professores que tinham formação ou então contar com professores que tinham experiência na Educação Infantil – estudos, pesquisas, e vinham atuando nessa área. Então, houve todo um processo de discussão coletiva, participação dos alunos, dos segmentos, das várias áreas do curso e somente no ano de 2009, foi para a análise na Pró-Reitoria de Ensino e somente no ano de 2009 foi aprovado, então a gente tem a Resolução do curso – 05 – que reconhece, regulamentou esse novo curso, essa nova proposta curricular, o quadro de professores é composto por professores efetivos, doutores, essa foi também uma demanda do MEC (C2, Universidade “B”).

A C2 expõe como se deu o processo de mudança do PPC da Universidade “B” com base em sua própria trajetória profissional: primeiro como professora substituta - ainda com a proposta antiga e logo após já como professora efetiva. Ela aborda as mudanças que tiveram que acontecer no curso com o vigor da Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006. Observemos:

[...] na época fui professora substituta aqui no curso no projeto antigo, então assim que eu ingressei aqui no curso no ano de 2005, como professora efetiva, chegou a determinação para extinguir as habilitações que existiam: Educação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – curso com as habilitações em: Magistério – das matérias pedagógicas e Educação dos deficientes da audiocomunicação, que foi a habilitação que eu também fiz, quando terminei a primeira. Essas duas habilitações foram extintas a partir do novo projeto e também inserida a Educação Infantil. (C2, Universidade “B”)

Mesmo com um PPC em vigência por vinte e cinco anos a C2 evidencia que a Proposta do curso foi reformulada para atender as proposições das DCN- Pedagogia. Em momento algum foi relatado a necessidade de reformulação da proposta para atendimento das mudanças de envergadura política/social, ou até mesmo com vistas a estar mais próximo do perfil dos estudantes que ingressam no curso, bem como das mudanças que ocorreram no cenário político/educacional pós LDB (1996).

Quanto à inserção do componente Literatura Infantil no Projeto desse curso, vejamos o que a C2 apresenta:

Então, tanto no projeto antigo como nesse novo projeto a disciplina: “literatura infantil”, manteve-se com 60 horas, nesse projeto atual ela é obrigatória, sim já que você está falando da Literatura, devo mostrar que nós temos uma sala de leitura aqui na unidade acadêmica, temos um acervo muito grande de livros de literatura também, não é o espaço ideal que a gente tem para que os alunos possam ter uma participação mais efetiva, lá no ambiente, porque a gente ainda não tem uma estrutura boa para que os alunos passem lá, levem livros emprestados, devolvam, não tem estrutura para isso, então, normalmente o professor vai, pega o material, empresta, faz toda essa dinâmica de participação dos alunos. Então esse espaço começa a funcionar aqui na instituição junto com a implementação do projeto novo, em 2009, mas ainda não tem um índice de frequência assídua por causa das condições, não tem uma pessoa que faça essa catalogação, que permita que os alunos retirem os livros e levem para casa e devolvam, então não tem isso, então quando é feito, é feito com o professor que pega o material, o livro e empresta para o aluno e depois ele devolve, ou então vai para a sala de leitura com eles, então tá dentro dessa perspectiva aí. (C2, Universidade “B”)

A C2 expõe em sua fala que o componente Literatura Infantil já era contemplado no PPC dessa Instituição no antigo projeto, no entanto, como veremos, posteriormente, na fala da professora 3 (P3), essa disciplina era optativa e ficava a cargo de um professor do Departamento de Letras. Com o novo projeto, a disciplina passa a ter caráter obrigatório e permanece com a mesma carga horária de antes, ou seja – 60 horas/aula.

A C2 destaca ainda, que o curso dispõe de um acervo literário relevante, no entanto não há uma estrutura física que comporte a visitação dos estudantes do curso para a realização de leituras – essa questão será novamente retomada quando verificarmos a fala da P3 – responsável pelas aulas de “Literatura Infantil”.

Ainda sobre o novo Projeto do curso a C2 destaca:

E só para informar a você, nós já terminamos/formamos a primeira turma do projeto novo de 2009 que se formou em 2013.2. Então, nós não temos projeto de extensão, mas temos uma parceria com a UEI – Unidade de Educação Infantil, então os professores da área de linguagem - que é área que desenvolve esses projetos - tem uma participação muito grande lá na UEI, com os professores, prestando uma assessoria, orientações e encontros de pesquisas também em grupos e tem também trabalho que duas professoras daqui que têm uma inserção maior, um diálogo maior com eles, inclusive elas estão com um projeto de extensão que está para ser desenvolvido agora na creche aqui na

“Cotinha Carvalho”, aqui nas creches da prefeitura. Então é uma iniciativa importante. É importante destacar que a UEI é uma Unidade de Educação Infantil. (C2, Universidade “B”)

A C2 destaca um aspecto importante em relação a reformulação do PPC dessa Instituição, é que a primeira turma de Pedagogia, com base no Projeto novo, havia sido formada no período 2013.2 e por essa razão a Instituição já estava se preparando para uma avaliação do PPC. Observemos o que diz a coordenadora:

Só para destacar, a primeira turma desse projeto novo de 2009 já concluiu e nós já estamos em processo de avaliação desse curso, nós já tivemos dois seminários de avaliação com a presença de todos os segmentos – discentes e os docentes, que estão avaliando o projeto, e está em discussão, justamente, todo o currículo: a estrutura curricular, carga horária, enfim, uma série de discussões, avaliações e análises que estão sendo feitas desse currículo aqui já para uma nova organização, uma mudança do que for necessário, avaliando a questão desse novo projeto, da Educação Infantil, como ela está colocada aqui? E a Literatura Infantil, que é importante para o processo de formação de aquisição da leitura e da escrita da criança, da linguagem como um todo, então como é que estão essas discussões? Então está sendo avaliado por áreas.” (C2, Universidade “B”)

Quanto à disciplina “Literatura Infantil”¹⁷, ela compõe a estrutura curricular do 6º período com carga horária de 60 horas/aula no turno diurno. E para os alunos do curso noturno ela está inserida no quadro das disciplinas obrigatórias do 8º período do curso. Vejamos o quadro:

Figura 21 - Ementário da disciplina: Literatura Infantil da Universidade “B”

DISCIPLINA: Literatura Infantil	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: A Literatura Infantil e suas relações com a Pedagogia. Definição e características do texto literário infantil. Sua dimensão lúdica. A narrativa e a poesia na sala de aula. A oralidade e os recursos icônicos. Tendências mais representativas da literatura infantil atual.	

¹⁷ Ver Plano de Curso da disciplina: Literatura Infantil da Universidade “B” no anexo 3.2.

OBJETIVO: Fornecer elementos para a compreensão dos recursos linguísticos do texto literário infantil, com vistas a uma abordagem apropriada de tal texto no âmbito da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et al. **Era uma vez ... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte; Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil e juvenil:** vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

SARAIVA, Juracy A. (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Fonte: Dados da pesquisa 2013

No ementário vemos que a disciplina apresenta uma carga horária de 60 horas/aula, distribuída em duas aulas por semana durante o semestre letivo, nela se contempla na trajetória formativa a relação da Literatura Infantil com a Pedagogia, definindo as características do texto literário infantil e a sua dimensão lúdica, além de se trabalhar as possibilidades de usos dos textos narrativos e poéticos na sala de aula, a oralidade, os recursos icônicos e as tendências mais representativas da literatura infantil atual. (PC – “Literatura Infantil” – Universidade “B”).

Na metodologia de trabalho disponível no PC (ver anexo 2.2.) temos o seguinte:

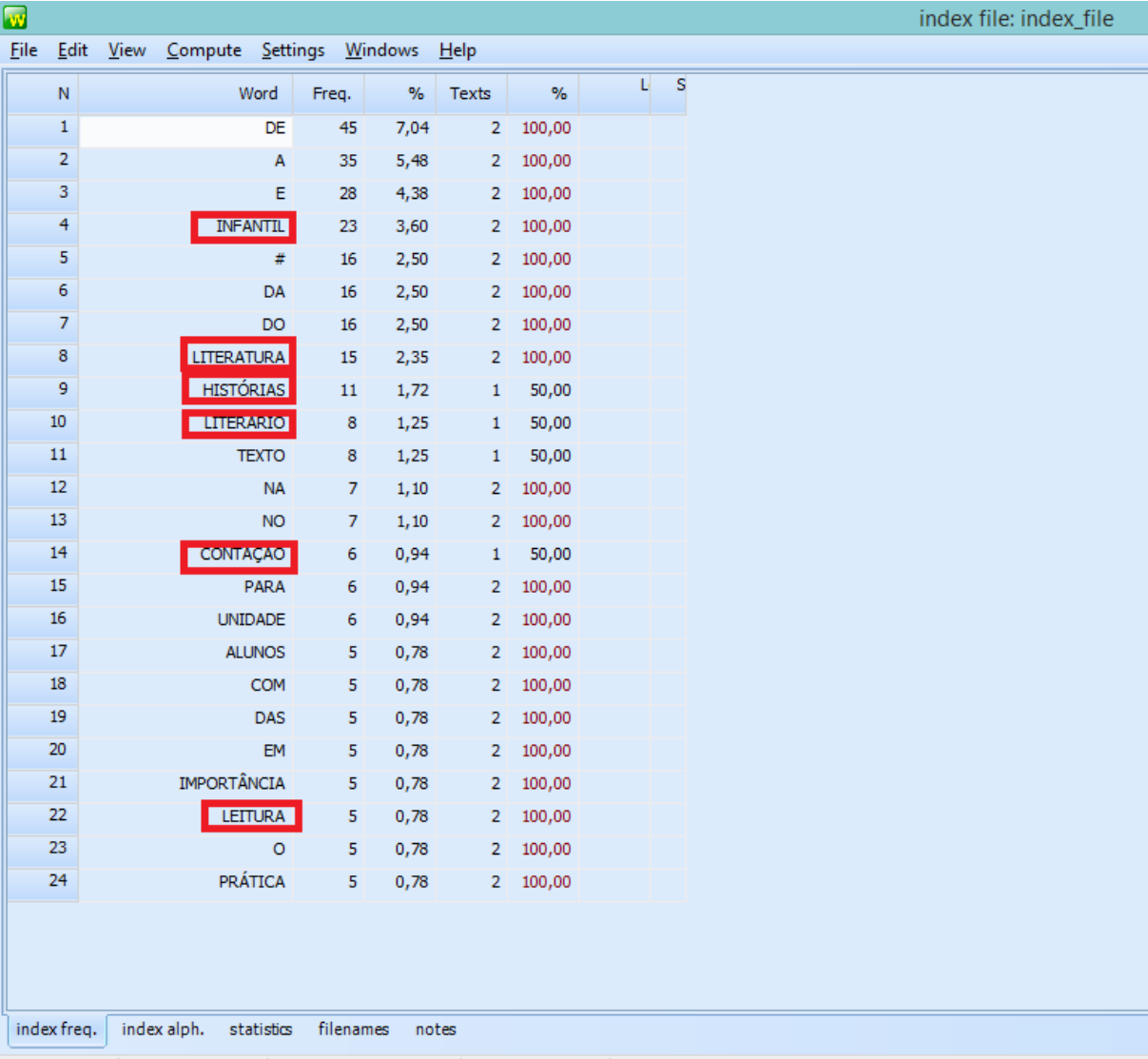
- Estudos de textos com discussões coletivas decorrentes;
- produções orais e/ou escritas, produtos de reflexão crítica a partir dos pontos discutidos na disciplina;
- leitura crítica e reflexiva de obras literárias infantis. (PC – “Literatura Infantil” – Universidade “B”).

A partir do exposto, vemos que a disciplina intenta abarcar a necessidade formativa dos estudantes de Pedagogia no que tange aos assuntos ligados à Leitura literária Infanto-Juvenil e os seus usos na sala de aula, buscando através da metodologia

empreendida exercitar o senso crítico e reflexivo do estudante por intermédio de produções orais e/ou escritas.

A leitura e reflexão de obras literárias infantis faz parte da metodologia empreendida conforme podemos observar no documento supracitado, e mais adiante veremos através da fala da professora desse componente (P3) como se dá o trabalho com essa disciplina e os modos como os estudantes do curso de Pedagogia a recebem. Mas agora já que estamos tratando do PC de Literatura Infantil dessa Universidade – listamos abaixo a frequência de palavras contidas nesse documento. Observemos o quadro disposto na figura abaixo:

Figura 22 - Tabela/ *WordList* – frequência das palavras recorrentes no Plano de Curso: “Literatura Infantil” – Universidade “B”



N	Word	Freq.	%	Texts	%	L	S
1	DE	45	7,04	2	100,00		
2	A	35	5,48	2	100,00		
3	E	28	4,38	2	100,00		
4	INFANTIL	23	3,60	2	100,00		
5	#	16	2,50	2	100,00		
6	DA	16	2,50	2	100,00		
7	DO	16	2,50	2	100,00		
8	LITERATURA	15	2,35	2	100,00		
9	HISTÓRIAS	11	1,72	1	50,00		
10	LITERÁRIO	8	1,25	1	50,00		
11	TEXTO	8	1,25	1	50,00		
12	NA	7	1,10	2	100,00		
13	NO	7	1,10	2	100,00		
14	CONTAÇÃO	6	0,94	1	50,00		
15	PARA	6	0,94	2	100,00		
16	UNIDADE	6	0,94	2	100,00		
17	ALUNOS	5	0,78	2	100,00		
18	COM	5	0,78	2	100,00		
19	DAS	5	0,78	2	100,00		
20	EM	5	0,78	2	100,00		
21	IMPORTÂNCIA	5	0,78	2	100,00		
22	LEITURA	5	0,78	2	100,00		
23	O	5	0,78	2	100,00		
24	PRÁTICA	5	0,78	2	100,00		

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na lista acima temos “Infantil” ocupando a 4ª posição, com uma frequência de 23 palavras; logo em seguida destacamos “Literatura” com 15 palavras na oitava posição; “Histórias” na nona posição com uma frequência de 11 palavras; “Literário” na décima colocação com recorrência de 8 palavras e “Contação” na décima quarta posição com uma frequência de 6 palavras.

Ao entrevistarmos a professora 3 da disciplina “Literatura Infantil” da Universidade “B”, ela nos apresenta, em primeira instância, um pouco de sua própria trajetória de leitura, bem como dos primeiros contatos que teve com os livros literários infanto-juvenis destinados à crianças e jovens. Segundo a P3, quando ela ainda era aluna do curso de Pedagogia da Universidade “B” foi despertada nela a paixão pela literatura infantil, por intermédio de uma de suas professoras, Albanita Guerra. Nessa época, segundo a P3, existia um laboratório chamado LAEL (Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários) que funcionava sob a coordenação conjunta dos cursos de Letras e Pedagogia dessa universidade, e fora coordenado pela professora do curso de Pedagogia, Albanita Guerra, durante um tempo. O LAEL, segundo a P3, tinha nesse período um acervo muito interessante de Literatura Infantil, e a convite daquela professora a P3 foi convidada a trabalhar junto com ela nesse laboratório:

[...] E meu trabalho era um trabalho muito chato nesse laboratório (risos) que era ler as obras e fazer sinopse das obras, e eu já gostava porque eu tinha uma história pessoal e familiar de convívio com a literatura, eu me recordo quando eu era criança dos livros que eu tinha de Monteiro Lobato, etc. e tal, aí eu fiz esse trabalho com Albanita e Albanita que é uma pessoa muito apaixonada por Literatura Infantil... a gente conversava sobre as obras e tal e ela não era professora de Literatura Infantil, até porque nesse tempo - final da década de 1990 - no curso não havia a obrigatoriedade da disciplina Literatura Infantil e eu não fui uma pessoa que passou pela disciplina de Literatura infantil, aí desde esse tempo eu fiquei muito interessada por Literatura (P3, Universidade “B”)

A P3 completa que o interesse pelos livros literários infanto-juvenis despertado pela professora com quem teve o trabalho desenvolvido no LAEL foi produtivo, pois mais tarde, quando ela inicia suas atividades docentes nos anos iniciais da Educação Básica, em escolas da rede privada de Campina Grande/PB, ela sempre procurou ler livros de literatura infantil para seus alunos, e reconhece que “[...] nessa época ainda, confesso, com uma vertente, pedagogizante, de usar o literário como pretexto, talvez porque essa

era a orientação que eu recebia nas escolas onde eu trabalhava, Certo?” (P3, Universidade B”)

O depoimento da P3 é muito rico, pois traz experiências que a mesma vivenciou na docência na Educação Infantil, refletindo os processos de pedagogização do literário ainda presentes em práticas educativas vigentes.

Sobre essa questão Paiva e Maciel (2008) afirmam que uma das maiores angústias do no exercício do trabalho com a literatura, independente do nível de escolarização dos estudantes, está no seguinte paradoxo: “[...] por um lado, precisamos dar acesso, escolarizar o texto literário, democratizá-lo no espaço escolar, às vezes único possível na vida de muitas de nossas crianças, e por outro, precisamos preservar suas especificidades de linguagem artística”. (PAIVA e MACIEL, 2008, p.120).

É necessário, na visão das autoras e nossa, que se trabalhe o literário numa perspectiva que valorize e se respeite a relação artística que os textos literários pedem aos seus leitores, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Ainda sobre como se deu o processo de inserção do componente L.I. na Universidade “B”, a P3 diz que antes de sua obrigatoriedade como componente do curso de Pedagogia dessa Instituição, a Literatura Infantil compunha o quadro das disciplinas optativas, e era ministrada por professores do Departamento de Letras dessa Universidade, depois passou a ser ministrada por professores do curso de Pedagogia e só em 2009 é que a disciplina passa a integrar o corpo das disciplinas obrigatórias do curso, que conforme podemos constatar na fala da professora – que na época de reformulação do PPC era coordenadora do curso– foi um processo de inclusão que se deu “à duras penas”, acompanhemos o que ela diz sobre:

[...] Então depois, deixa eu ver eu comecei a trajetória acadêmica propriamente dita, mesmo com esse interesse por literatura, eu não lecionava a disciplina, porque quando essa disciplina existia aqui no curso, que era optativa, ou ela era ministrada por alguém do curso de Letras, a exemplo do professor Hélder, e depois quando passou a ser ministrada por alguém do curso, ela era ministrada pela professora Fabiana, que é uma pessoa que tem formação em letras, que não é o meu caso. Mas sempre conversando muito com Fabiana, porque tinha esse interesse em comum de gostar de Literatura, de gostar de comprar livros, aquela coisa toda... a disciplina só passou a ser obrigatória no currículo a partir de 2009 que começou a vigorar, por conta da mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aí a gente conseguiu *a duras penas*

conseguir fazer com que essa disciplina, que era optativa, fosse inserida no currículo como disciplina obrigatória, que já era uma obrigação que eu junto com Fabiana tínhamos, muito grande, porque a gente acreditava que era impossível, formar esses professores para os anos iniciais, sem esse professor, como foi o meu caso, por exemplo, não ter visto nada a respeito de Literatura Infantil. (P3, Universidade “B” - *itálicos nossos*)

A partir do exposto temos em comum com a realidade do curso de Pedagogia da Universidade “A” a dura trajetória de incorporação do componente “Literatura Infantil” no rol das disciplinas obrigatórias que compõem o curso.

Assim, conforme estamos acompanhando, esse processo de inclusão de componentes no PPC dos cursos pesquisados não acontece de forma harmoniosa, pois “[...] as políticas curriculares para formação de professores acontecem de forma conflituosa, e os embates marcam as decisões em todos os contextos da produção de políticas, inclusive no contexto da prática onde os Projetos Pedagógicos do Curso e as ementas são elaborados.” (ALMEIDA e SILVA, p. 1453, 2014). Esse processo de conflito e tensão é marcado nas falas dos professores de Literatura Infantil e coordenadoras dos cursos de Pedagogia que entrevistamos, em que notoriamente se percebe a disputa por espaços e validação de saberes e essas disputas acontecem, pois o currículo, entendido nessas instâncias, têm se fixado em conceituações fechadas que não veem a diferença e o hibridismo, próprios da cultura, como espaços de produção de sentidos, nunca puros, nunca fechados e/ou equilibrados, mas híbridos, abertos e, por essa razão sempre desestabilizados, conforme defende Bhabha (2013).

É possível compreender, mediante o que discutimos, que mesmo havendo uma determinação nacional direcionada pelas políticas curriculares que se materializa nas Diretrizes Curriculares Nacionais, cada Universidade recontextualiza as normatizações de acordo com suas concepções teóricas e epistemológicas, conforme estamos conferindo nas falas de professores e coordenadores, bem como através dos documentos pesquisados. É certo, no entanto, que os parâmetros estabelecidos por cada instituição vão se materializando e assumindo novos contornos mediante as intervenções dos sujeitos que nela atuam, seja na perspectiva do currículo, pensado e proposto, seja na dimensão do currículo vivido. (ALMEIDA e SILVA, 2014).

Ainda sobre o decurso metodológico de ensino e as interações com o componente “Literatura Infantil”, a P3 diz que, antes, ela não era encarregada pela disciplina, mas

outra professora com formação na área de Letras, então em um dado momento, que a mesma não lembra bem qual foi, ela ficou encarregada de ministrar as aulas desse componente e por ter afinidade acolheu com prazer a ideia. Temos, logo abaixo, o relato de sua primeira experiência com a disciplina, vejamos:

[...] foi nesse semestre que a aluna me disse que não podia dizer se gostava de poesia, porque desconhecia o que era “poesia”, aí desde essa época que eu venho ministrando essa disciplina reiteradamente – cada semestre fico com ela e essa experiência com a disciplina faz com que eu vá buscando aprimorar como é que essas discussões sobre literatura vêm sendo feita, principalmente por causa desse diagnóstico – desde a primeira experiência lá – de que os alunos realmente chegam à disciplina com um desconhecimento absoluto a respeito do literário, isso é uma coisa que me preocupa demais, porque eu fico pensando assim: *como é que uma pessoa que não conhece, não gosta, não aprecia, não consegue se deleitar com o que está ali*, especialmente acerca da dificuldade que eu sinto em alguns dos meus alunos de se despirem de preconceitos diante dos livros de literatura infantil e aceitarem questões como a plurissignificação, o subjetivo, porque por exemplo, eu já tive experiência de trazer um livro – e esse livro trata de uma guerra entre os ratos (eita! Não vou me lembrar.) não sei se eram dois grupos de ratos – só sei que os ratos, nesse livro, eles se vestem como humanos com roupas... aí quando eu termino a leitura eu pergunto aos alunos: -você gostaram? E aluna levantou o dedo e disse assim: - não gostei não, porque nunca vi rato de roupa. Então eu fico pensando assim, como é que uma pessoa, que não consegue se despir disso – desse senso extremo de realidade – digamos assim, e vivenciar a literatura, como algo diferente, em que é possível – rato falar, rato se vestir, rato guerrear... e você não consegue entrar nesse universo e acha que isso é ruim, porque rato não usa roupa, né? Então eu fico pensando *como é que uma pessoa dessa pode reconhecer a importância do literário para a formação pessoal e leitora das crianças e usar isso de forma adequada... eu acho difícil*. (P3, Universidade “B”- Grifos nossos)

Acerca do acima exposto, somos inquietados a pensar sobre a necessidade urgente de se trabalhar de modo mais amplo as questões referentes à Literatura Infantil junto aos estudantes dos cursos de Pedagogia, contemplando-se aspectos, que até então, extrapolariam as “obrigações” formativas da Universidade, como, por exemplo, o encantamento desses estudantes pelo literário, o conhecimento acerca dos gêneros e tantos outros saberes que extrapolam o que tem sido trabalhado até então, pois conforme reconhece Peter Hunt (2010, p. 213-214) “[...] infelizmente, é indubitável que a maioria das crianças é excluída do uso familiar dos livros; a pergunta para o futuro é se os previamente excluídos devem assumir o livro tal como é tradicionalmente conhecido.”

A exclusão do acesso à leitura literária durante a infância ganha uma proporção preocupante quando esse adulto que não teve contato com o texto literário infantil nessa fase, está se formando para educar crianças e jovens, conforme é visível no depoimento da P3: “[...] como é que uma pessoa que não conhece, não gosta, não aprecia, não consegue se deleitar com o que está ali, [...] como é que uma pessoa dessa pode reconhecer a importância do literário para a formação pessoal e leitora das crianças e usar isso de forma adequada?” (P3, Universidade “B”).

Sobre a fala da P3, quando cita o exemplo da aluna que não gostou da literatura por que não era real, pois animais não se vestem como gente, remete ao que Ana Maria Machado e Ruth Rocha (2011) falam sobre a questão do “politicamente correto” que foi instaurado em nosso país, e desde então tem tolhido a capacidade de escrita criativa de muitos autores, e muito do que se tem consumido atualmente é uma literatura insossa que não mexe com a imaginação do leitor. Quanto à proibição de escrita de determinadas coisas tidas como inapropriadas para a criança, Ruth Rocha diz: “Ah, pode sim. Pode porque a literatura não é pedagogia, literatura não é bom-mocismo. Literatura é transgressão, é originalidade, é novidade.” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 85).

Então, a questão primeira, dessa disciplina, me parece ser trabalhar no sentido para que esses indivíduos conheçam primeiro, porque eu só posso apreciar, eu só posso me deleitar com aquilo, eu só posso compreender que na literatura é legal pensar num rato que usa roupa, num rato que fala... e ver que aquilo tem relação com outras questões da vida, que aquilo simboliza outras coisas, se eu tenho essa vivência, não é? Se eu manuseio aquilo, se eu levo para casa, se eu leio... aí nesse rodízio que a gente faz na disciplina – das obras – eu escuto alguns depoimentos interessante das alunas dizendo: - professora eu li para minha irmã. – professora até a minha mãe já tá lendo em casa. – eu gostei muito desse livro aqui, já desse aqui não gostei tanto. Eu acho que o objetivo tem que ser esse mesmo, eu tenho que conhecer para eu poder fazer um juízo de fato, se não fica como a aluna lá da poesia que diz: - eu não sei dizer, se eu gosto ou não gosto, porque eu não conheço. (P3, Universidade “B”)

A professora faz um rodízio de livros com os estudantes dessa disciplina como meio de oportunizar uma relação mais estreita com o literário, uma vez que mais tarde, serão esses estudantes responsáveis por formar leitores nas escolas que irão exercer a docência.

Os livros que integram essa atividade de rodízio, relatada pela P3, chegaram a Universidade “B”, por intermédio de um projeto que o curso fez junto ao MEC. Desse modo, a Unidade Acadêmica, recebeu dois acervos de livros literários infanto-juvenis, um desses acervos tratava-se dos “Mediadores de Leitura” que era um curso do MEC. O outro acervo foi destinado à própria Unidade através de outro projeto que a P3 não recorda o nome, mas este ficou na sala de leitura da unidade, de onde a professora tira algumas obras para levar para a sala de aula e fazer o rodízio entre as alunas. Como os títulos não são muitos, ela inclui obras suas como o propósito de dinamizar o processo e oportunizar aos alunos o contato com as obras. Sobre esse fato ela acrescenta:

[...] então eu tenho uma pasta para anotar os empréstimos, então eu vou anotando, para depois eu saber quantos foram lidos, quais foram lidos, quais foram mais procurados, aí eu pego livros desse acervo, mas aí como é só um acervo e o PNBE vai mandando acervos periodicamente para as escolas – a gente só recebeu um – de um ano. Então é restrito, então acrescento livros que são meus, eu tenho algumas obras, mas gostaria de ter muito mais, então eu coloco meus livros lá junto e vou fazendo essa troca entre elas, isso no sentido de que elas além de ampliarem os conhecimentos, de elas escolherem um livro que será resenhado ao final da disciplina como última atividade – uma resenha de um livro de literatura infantil – então vocês precisam escolher uma obra que mais lhe toque, que mais lhe sensibilize, que lhe emocione, da qual vocês gostem, então é necessário conhecer um número razoável de obras, então no decorrer da disciplina como um todo a gente vai fazer circularem as obras e aí elas estão nesse processo de levarem as obras. No começo era assim: eu tenho 21 alunos, então eu peguei 21 obras, então cada uma recebia uma, no outro dia trazia trocava. (P3, Universidade “B”)

A P3 relata que o projeto foi ganhando proporção de tal modo que os estudantes declaravam: “[...] - ah, professora eu posso levar mais de um? – eu quero levar mais de um. Eu acrescentei, então tem alunas que levam três, tem aluna que leva duas... é uma festa!” (P3, Universidade “B”)

Ela prossegue dizendo que começou com narrativas curtas, depois acrescentou as fábulas, depois os contos de fadas – tudo isso no semestre em que realizamos a entrevista (2013.2) – Na época estava em foco para a aula seguinte textos poéticos e depois as narrativas por imagem que chamavam muito a atenção dos estudantes dessa Universidade, a professora percebe, também, que os estudantes apresentam muita dificuldade na leitura de narrativas por imagem, nesse momento a P3 lembra de um episódio que vale conferir na íntegra, vejamos:

[...] porque elas acham mais difícil ler as narrativas por imagem, aí eu sempre lembro de minhas irmãs, porque eu presenteio meus sobrinhos com livros de imagem e elas ficam enlouquecidas: - como é que lê isso? Se não tem letra? Mas como é que lê isso? é muito difícil. Aí eu comentando isso com as alunas e elas também acham difícil, disseram como é que se lê uma narrativa por imagem? Então *eu vou ampliando o acervo, para que elas tenham acesso a um número maior de coisa*, porque tem alunas que ficam tão encantadas pelas obras que tem umas que já sabem o livro que vão resenhar, que já escolheram, mas continuam levando as obras. (P3, Universidade “B”, *itálicos nossos*)

Acerca do que temos visto no depoimento da P3, muitos elementos se somam ao que temos debatido no decurso desse trabalho, mas alguns desafios merecem destaque, a exemplo dos acervos, por exemplo, as próprias Instituições formadoras são deficitárias em acervos de literatura Infanto-juvenil e se tratando de espaços destinados à leitura – salas de leitura e/ou bibliotecas específicas, elas inexistem ou funcionam em espaço inapropriados incapazes de receber um fluxo relevante de pessoas, como é o caso da sala de leitura, do contexto supracitado.

Ainda com base no exposto, vemos a preocupação da professora em ampliar o horizonte de leituras dos estudantes, por essa razão ela completa o acervo com obras que ela mesma dispõe. Essa realidade não se restringe apenas à Universidade “B”, mas é uma realidade notória nos três cursos investigados. No entanto, graças ao empenho das professoras da disciplina “Literatura Infantil” os estudantes conseguem se encantar pela disciplina como vimos no contexto da Universidade “A” e podemos visualizar aqui:

A disciplina de literatura infantil é sempre uma disciplina bem vista pelos alunos, depois que a disciplina termina, eles dizem: ‘- ah! Professora eu queria literatura de novo!’ eu acho que é porque tem essa característica, porque o literário encanta de fato. A literatura tem esse poder de encantar, então acho que quando eles começam a ampliar esse conhecimento, isso passa a se tornar uma necessidade, eles querem conhecer mais. (P3, Universidade “B”)

Sobre como se processam as aulas e a carga horária que a mesma dispõe, a P3 nos fala sobre a sua experiência e destaca uma das atividades que ela faz com os estudantes da disciplina, com um título “pseudo-literatura”, a fim de que os estudantes sejam capazes de

reconhecer uma obra literária infantil e posteriormente tenham como selecionar os livros que vão ler para as crianças. Observemos o que ela nos diz:

É bem interessante que no começo eu trago um livro: “O pintinho Plic” – o que é literatura e o que é pseudo-literatura, para discutir as características da literatura, aí no começo eu ouço depoimento tipo assim: pois se eu fosse numa livraria, numa loja e eu encontrasse “O pintinho Plic” eu compraria, né? Elas dizem, aí mais a frente elas sempre fazem referências ao “pintinho Plic” – ah, professora isso aqui é que é literatura de fato; - ah, professora eu ia passando no “Lojão do Colegial” e a senhora não sabe o que eu vi - “O pintinho Plic”, passei assim, professora, não olhei nem de lado. Eu acho importante essa perspectiva, porque muito embora seja só 60 horas aula, eu acho que tem como a gente despertar as alunas para algumas coisas que são importantes, lógico que não dá para abarcar tudo que precisaria, mas algumas coisas que são fundamentais para quem vai trabalhar o literário na escola, acho que dá pra gente dá uma sacudida, para o aluno pelo menos pensar duas vezes; isso aqui é literário ou não é? Eu comprando “O pintinho Plic” eu vou tá ajudando o meu aluno a se formar com leitor? Um livro que não tem o nome do ilustrador na capa, já é um livro que eu devo olhar com olhos cuidadosos, porque hoje eu reconheço que o ilustrador é tão autor quanto o escritor e precisa ter o seu trabalho reconhecido, então na disciplina a gente faz todo um trabalho. (P3, Universidade “B”)

A partir da experiência supramencionada e do que a professora denomina de pseudo- literatura, consideramos muito relevante sua iniciativa em iniciar as aulas de literatura apresentando esse texto – não literário – “ O pintinho Plic” como meio de favorecer aos estudantes a análise crítico/reflexiva necessária a seleção de títulos literários infantis que serão apresentados às crianças em suas futuras salas de aula. Sobre essa questão Bartolomeu Campos Queirós (2012, p.71) afirma que “Não existe texto literário sem qualidade. Existem textos que não são literários.” É imprescindível ao professor saber fazer essa distinção, pois a partir das escolhas que ele faz, as crianças serão motivadas, ou não, a enveredarem pelos caminhos da literatura.

A P3 também nos revela como é a base de suas aulas e os conteúdos que ministra: “[...] então deixa eu te dizer mais ou menos como é a sequência: a gente começa conversando sobre o que é literatura, quais as características da literatura, como foi o percurso histórico da literatura no mundo e no Brasil, para chegar em Monteiro Lobato” (P3, Universidade “B”).

Segundo a P3 os estudantes de Pedagogia se encantam demasiadamente pela literatura lobatiana, mas antes de começar, propriamente com a leitura dos textos de

Lobato, a professora faz um questionário de sondagem e uma das indagações é sobre o autor de Literatura Infantil que esses estudantes conhecem e Monteiro Lobato está sempre presente, todavia não é pelos livros que esses estudantes o conhecem, mas pela televisão. A P3 então aproveita o interesse pelo o autor e traz a sua própria coleção para que esses estudantes tenham acesso a essa leitura, ela nos conta que em uma turma, num dado período, quando iniciava a aula lendo Monteiro Lobato para depois dar início ao conteúdo que havia sido planejado para aquele dia: “[...] aí eu parava e deixava o suspense, aí no outro dia quando ia dar aula quando eu chegava no corredor, eles me viam de longe e me cercavam assim e diziam: - professora trouxe Monteiro Lobato hoje? Pronto aí eles se encantam demais com Monteiro Lobato [...]”(P3, Universidade “B”).

Sobre essa experiência com os textos lobatianos e a excelente recepção por parte dos estudantes a professora completa dizendo que:

[...] aí semestre passado as monitoras fizeram uma avaliação sobre a disciplina e uma das queixas dos alunos é que devia ter mais tempo para ler Monteiro Lobato – olha que maravilha! Aí digo – meu sonho de consumo é que vocês se tornem leitores de Monteiro Lobato, *aí a gente fica triste porque vê que nas escolas os livros de Monteiro Lobato que vem é os que ficam mais guardados, menos utilizados*, isso pela extensão do texto, pela falta de ilustração, aí digo por isso que é importante a disciplina, também para eles verem que Monteiro Lobato tem qualidade, que pode ser interessante que você pode ler ao longo criando esse suspense e tal, aí eles me dizem: professora nem imaginava, que escritor maravilhoso, que descrição das coisas, do ambiente, dos personagens bem feita, que texto bacana, que eu acho que essa é a função maior da disciplina, então na primeira unidade a gente chega até em Monteiro Lobato. (P3, Universidade “B”, itálicos nossos.)

É importante ver a forma como as obras lobatianas são recebidas pelos estudantes, no entanto é preocupante saber que essas obras fazem parte dos acervos das escolas públicas e não são utilizados como poderiam, conforme observamos na fala da P3 e constatamos em contextos os mais diversos.

Essas questões nos remetem novamente à formação de nossos docentes, que, além de não terem sido leitores de literatura infantil em suas infâncias, como é o caso da maioria, e já discutimos aqui, a formação que tiveram no período de graduação não subsidiou o acesso as essas leituras e às possibilidades de trabalhá-la de maneira adequada em suas salas de aula.

Ainda sobre como se processam as aulas de Literatura Infantil, nessa universidade, a P3 diz que na segunda unidade ela discute os aspectos da ilustração, que julga imprescindível, tanto o papel da ilustração nas narrativas e poesias endereçadas às crianças, como a relevância do ilustrador. Vejamos:

[...] a partir dessa discussão elas já começam a questionar um pouco: - olha porque não aparece o nome dele aqui? Ou porque o nome dele está com menos destaque quando ele tão importante quanto o outro, depois a gente discute um pouco de narrativa, que é pra falar da distinção prosa e poesia na literatura infantil, aí envereda pelo poético, depois do poético aí a gente discute um pouco da escolarização do literário. (P3, Universidade “B”)

Como atividade de conclusão da disciplina a professora diz que orientava as alunas a construírem projeto de abordagens do literário na sala de aula, acrescentando um ponto que era – como construir um projeto de abordagens a partir de um texto poético, não na perspectiva escolarizante, mas como apresentar a obra, como despertar as crianças para a leitura daquela obra, e depois o que fazer, que perguntas a fazer depois da leitura, para fomentar a formação leitora nas crianças. A professora acrescenta que não pôde dar continuidade a essa atividade dada a proporção e tempo que a mesma requer e diz:

[...] é muita pretensão 60 horas, né? Porque se não a gente faz as coisa muito apressadamente, é melhor fazer menos com mais qualidade do que... aí retirei essa última parte e estou substituindo pela construção da resenha que é a oportunidade do aluno se colocar criticamente diante da obra, semestre passado, por exemplo, teve resenhas maravilhosas, teve uma aluna que fez uma resenha do livro “As tranças de Bintou” , [...] e ela fez uma resenha maravilhosa sobre esse livro, eu tive trabalhos muito bons no semestre passado, e esses trabalhos é fruto de uma relação diferente com o literário que a gente conseguiu construir no decurso da disciplina, né, porque aí quando o aluno se coloca diante do livro, ele gosta, ele assume que aquele livro tocou, sensibilizou, ele tem muito mais propriedade para falar sobre o livro, para recomendar o livro e essa aluna em particular fez um trabalho muito bacana sobre o livro “Tranças de Bintou” e o que é mais bacana, só houve o caso de duas alunas quererem resenhar o mesmo livro, todos os outros escolheram livros diferentes, então a gente tem “Ns” resenhas, resenhas de menos qualidade, resenhas de muito boa qualidade, mas porque as turmas são diferentes, não tem como você homogeneizar isso, no geral é isso, os alunos se encantam muito com a disciplina. (P3, Universidade “B”)

Antes de ministrar a disciplina a professora aplicava um questionário de sondagem, conforme já foi mencionado anteriormente, como meio de saber quais as expectativas dos estudantes em relação à disciplina. A partir das sondagens tivemos: “Ah! Essa disciplina vai me ensinar a usar a literatura em sala de aula” (P3, Universidade B”), ou seja a fala do estudante vem acompanhada de uma ideia pragmática em relação a leitura, mas a resposta dada ao longo do período através das aulas ministradas é a seguinte:

[...] aí eu discutia com eles e discuto ainda hoje, mas adianta vocês saberem como usar, mas vocês não terem um embasamento, a compreensão da importância do literário e suas características, então não se iludam não, que essa é uma disciplina em que a gente vai discutir teoricamente, questões sobre a literatura, porque não adianta porque sem um mastro, sem um embasamento, vocês não irão conseguir fazer um bom trabalho com o literário, vocês não vão conseguir abordar o literário de uma forma adequada, produtiva. (P3, Universidade “B”)

As questões sobre a escolarização inadequada do literário ainda são notórias em muitas realidades escolares no momento atual e essa é uma discussão importante à formação dos professores, pois a utilização inadequada do texto literário pode gerar a ojeriza das crianças ao texto literário. Não esquecendo, é claro, que o livro é arte, e como tal não deve servir de pretexto para o ensino da gramática ou seja lá o que for. Sobre essa questão Ruth Rocha reitera afirmando que: “Porque o *livro é arte*. Por isso a leitura deve ser prazerosa, fruto da escolha livre, pois a liberdade de escolha é importante nesse processo.” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 91).

Ainda sobre a forma como se processa as aulas de Literatura Infantil, nesta Universidade, a P3 fala sobre como ocorre o trabalho com o poético e os meios encontrados para dinamizar esse processo de descoberta do encanto e prazer nesse tipo de leitura, vejamos:

[...] aí teve uma outra questão também, interessante no semestre passado – eu tinha duas monitoras e essas duas monitoras se encantaram muito pelo trabalho da caixa poética – essa caixa que é uma caixa de poemas – e elas resolveram fazer um antologia de poemas infantis para disponibilizar na pasta da disciplina porque viram que os alunos desconheciam poesia então, *se eles não tinham acesso*, muitas vezes, a acervos, então era importante que eles tivessem acesso a

algum material que as embasasse, então elas fizeram durante o semestre a antologia poética, os alunos xerocaram, aí essa mesma antologia eu disponibilizei na pasta esse semestre para as alunas, também, saírem com um acervo, e esse trabalho com o poético começou ontem, nessa turma e elas gostaram muito, primeiro elas ficaram muito encantadas com a caixa, porque umas das monitoras, ela é muito jeitosa para essas coisas, então eu tinha uma caixa bem pobre, bem humilde, aí elas disseram não professora a gente precisa incrementar essa caixa, tornar bonita, atraente, aí ela levou pra casa, aí arrumou a caixa toda, é toda decorada, tem menina lendo, tem poemas colados [...] é uma série de coisas, e sol e nuvem, muito bonita a caixa e a turma ontem já ficou toda encantada com a caixa. (P3, Universidade “B” - Grifos nossos)

A poesia tem a vantagem de nos atingir através da sensibilidade, pois fala ao coração, nos remete a lembranças bonitas da infância, ao lúdico, à amizade e aos amores. “A poesia é antes um ritmo, um ritmo que sustenta, que protege do vazio, que impede a vertigem, pois quando nos abandonamos ao ritmo, ele nos acolhe.” (PETIT, 2009, p.62-63). No entanto, é perceptível, no contexto acima, a falta de acesso desses estudantes aos textos poéticos, aos livros, a acervos literários. E como meio de seduzir esses estudantes ao encantamento, que a poesia é capaz de propiciar, a P3 utiliza alguns mecanismos que têm surtido efeitos como a ideia da caixa poética. Vejamos abaixo como se processa a dinâmica de leitura da poesia com utilização dessa caixa:

[...] aí elas começam com muita timidez, porque a proposta é assim, a caixa circula entre elas e elas vão tirando da caixa um poema, leem aquele poema em silêncio, quantas vezes acharem necessário e depois vão socializar a leitura daquele poema com as outras, a partir daquele momento a gente vai dizer – esse poema é de quem? Vinicius de Moraes, ainda não está na relação de poetas conhecidos e esse outro? Cecília Meireles, José Paulo Paes, aí elas começam muito timidamente, lendo de forma muito nervosa, pouco natural, porque falta essa vivência, né? Mas aí com o passar dos dias essa coisa vai mudando e aí a gente aproveita pra conversar um pouco sobre os poemas, sobre a sonoridade, sobre os ritmos, sobre a necessidade de uma leitura expressiva, que ninguém vai encantar ninguém pela leitura do poético, com uma leitura enfadonha, em voz baixa, pouco expressiva, não dá para fazer, lógico, uma abordagem profunda da coisa, mas como eu te disse, para pelo menos acordar as pessoas para isso, acho que essa disciplina tem funcionado. É isso! (P3, Universidade “B”)

A poesia tem encantado a turma através da metodologia empreendida pela professora. Mesmo iniciando com timidez e nervosismo, os estudantes conseguem, ao longo das aulas, socializar as impressões geradas pelas poesias lidas. Assim, mediante os exercícios de leitura silenciosa, leitura em voz alta e conversas sobre as leituras realizadas, os estudantes vão percebendo as possibilidades de usos dessa literatura na sala

de aula, pois “[...] o teor de uma poesia não é mera expressão de emoções e experiências individuais. Pelo contrário, estas só se tornam artísticas justamente em virtude da especificação que adquirem ao ganhar forma estética, conquistam sua participação no universal.” O autor completa afirmando que: “Só entende aquilo que o poema diz quem escuta, em sua solidão a voz da humanidade.” (ADORNO, 2012, p.66-67).

Então, a leitura do texto poético é de relevância não apenas individual/afetiva, mas humana e social, pois nos coloca de frente com os aspectos humanos/individuais presentes em mim e vinculados à sociedade, ao universal.

2.1.3. Universidade “C”

A terceira Instituição que constitui o corpus de análise desse estudo é a Universidade “C”.

A Universidade Vale do Acaraú é uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Ceará, cuja a rede é localizada na cidade de Sobral/CE. De acordo com o PPC¹⁸ dessa Instituição (ver anexo 2.3.) a Instituição foi reconhecida por portaria ministerial (MEC, nº 821, de 11/05/1994) se estendendo até o estado da Paraíba, através de um acordo de colaboração mútua entre os Conselhos de Educação do Ceará-(CEC) e o Conselho de Educação da Paraíba (CEP), tendo como ponto de partida o PARECER nº 311 (de 25/I 1/1999) do CEE/PB, que concedeu a anuência a fim de que a Universidade “C” atuasse nesse estado.

No estado da Paraíba a Instituição oferta cursos de Formação de Professores, através de algumas Licenciaturas específicas, como: Matemática, Biologia, Inglês, Português, História e Geografia. É importante destacar que esses cursos foram implementados no estado da Paraíba com a finalidade de atender às exigências determinadas pela Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, dispostas no parágrafo 4º do artigo 87ª em que se estabelece o prazo de dez anos para: a formação em nível superior de todos os Professores, inclusive daqueles que virão integrar

18 O PPC dessa Instituição foi disponibilizado depois de muitas tentativas sem êxito, após assinatura de um documento em que declaro que as informações contidas nesse documento serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa. (Ver a declaração no anexo 3).

o quadro de docente das Escolas.

Assim, mediante o disposto na legislação os municípios, especialmente os que compõem a Região Metropolitana de Campina Grande/PB, efetivaram algumas parcerias com Instituições Superiores de Ensino (IES) com o intuito de formar os professores em exercício que não dispunham da formação mínima necessária exigida pela LDB para o exercício da docência.

É válido salientar que o Curso de Formação de Professores, aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, parecer nº 0994/98, e ofertado pela Universidade “C” destina-se àquelas pessoas que vão lecionar na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, bem como no Ensino Normal (antigo Pedagógico).

No estado da Paraíba, os cursos da Universidade "C" são ofertados através do apoio logístico da UNAVIDA (Universidade Aberta Vida).¹⁹

O lema da Instituição é:

ESTAR À FRENTE é o nosso lema; adequar constantemente o currículo frente à demanda do mercado de trabalho e à legislação vigente é a visão da Instituição, assim expressa: "A Universidade estadual Vale do Acaraú será reconhecida por sua competência na formação de professores para a educação básica, pela oferta de Ensino Superior de qualidade e flexível, e pelo conhecimentos sobre os ecossistemas do semiárido Cearense". A missão da Universidade "C", na Paraíba, é, num trabalho de INCLUSÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO, tentar amenizar um "déficit" de 42 mil docentes considerados "leigos" em formação de nível superior (conforme levantamento feito em 2006). (PPC da Universidade “C”, p.4).

Ao processarmos os dados do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”, através do programa *WordSmith* – especificamente por intermédio da ferramenta *Word List*, temos o seguinte:

19 Órgão da Sociedade Civil, estabelecida na cidade de João Pessoa/PB, registrada sob nº 208.564 no Cartório TOSCANO DE BRITO - Livro “A” - Nº 024. (PPC, Universidade “C”, p. 4)

Figura 23 - Tabela/WordList 1 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”

PPC UVA.lst						
File	Edit	View	Compute	Settings	Windows	Help
N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
13	ENSINO	22	0,86	1	100,00	
14	COM	20	0,78	1	100,00	
15	NO	20	0,78	1	100,00	
16	CURSOS	19	0,74	1	100,00	
17	À	18	0,70	1	100,00	
18	UVA	18	0,70	1	100,00	
19	OU	17	0,66	1	100,00	
20	PARA	17	0,66	1	100,00	
21	POR	17	0,66	1	100,00	
22	AO	16	0,62	1	100,00	
23	COMO	16	0,62	1	100,00	
24	UMA	16	0,62	1	100,00	
25	AS	14	0,55	1	100,00	
26	EDUCAÇÃO	13	0,51	1	100,00	
27	PARAÍBA	12	0,47	1	100,00	
28	PELA	12	0,47	1	100,00	
29	SERÃO	12	0,47	1	100,00	
30	UM	12	0,47	1	100,00	
31	DOS	11	0,43	1	100,00	
32	ALUNOS	10	0,39	1	100,00	
33	ESCOLAR	10	0,39	1	100,00	
34	NÃO	10	0,39	1	100,00	
35	NOS	10	0,39	1	100,00	
36	PROFISSIONAL	10	0,39	1	100,00	
37	SE	10	0,39	1	100,00	
38	VIDA	10	0,39	1	100,00	
39	ALUNO	9	0,35	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes

918 entries Row 1 DE

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na lista acima verificamos algumas palavras que destacamos: “Ensino” e “Educação”. A palavra “Ensino” ocupa a décima terceira posição de palavras mais frequentes no PPC do curso de Pedagogia dessa Instituição, com uma frequência de 22 palavras, isto é, 0,86%; a palavra “Educação” ocupa a vigésima sexta posição, com 13 palavras, o que corresponde a 0,51% de frequência.

Figura 24 - Tabela/WordList 2 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”.

PPC UVA.lst						
File Edit View Compute Settings Windows Help						
N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
42	TRABALHO	9	0,35	1	100,00	
43	DAS	8	0,31	1	100,00	
44	ESTÁGIOS	8	0,31	1	100,00	
45	Nº	8	0,31	1	100,00	
46	RECUPERAÇÃO	8	0,31	1	100,00	
47	AValiação	7	0,27	1	100,00	
48	CURSO	7	0,27	1	100,00	
49	DOCENTES	7	0,27	1	100,00	
50	ESCOLA	7	0,27	1	100,00	
51	ESTÁGIO	7	0,27	1	100,00	
52	FORMAÇÃO	7	0,27	1	100,00	
53	H	7	0,27	1	100,00	
54	PROFESSORES	7	0,27	1	100,00	
55	SERÁ	7	0,27	1	100,00	
56	SOBRE	7	0,27	1	100,00	
57	SOCIAL	7	0,27	1	100,00	
58	APRENDIZAGEM	6	0,23	1	100,00	
59	ATRAVÉS	6	0,23	1	100,00	
60	CARGA	6	0,23	1	100,00	
61	CONCLUSÃO	6	0,23	1	100,00	
62	DISCIPLINAS	6	0,23	1	100,00	
63	HORÁRIA	6	0,23	1	100,00	
64	MÉDIO	6	0,23	1	100,00	
65	PARTE	6	0,23	1	100,00	
66	PRÁTICAS	6	0,23	1	100,00	
67	SER	6	0,23	1	100,00	
68	SUA	6	0,23	1	100,00	
...						
frequency alphabetical statistics filenames notes						
918 entries	Row 1				DE	

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Com base na figura 22, vemos a sequência de palavras frequentes no PPC de Pedagogia dessa Instituição. Temos em destaque nessa figura a palavra: “Formação”, que aparece na 52ª posição, com uma frequência de 07 palavras, ou seja, 0,27%.

Figura 25 - Tabela/WordList 3 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”

PPC UVA.Ist						
File Edit View Compute Settings Windows Help						
N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
109	PARECER	4	0,16	1	100,00	
110	PEDAGOGIA	4	0,16	1	100,00	
111	PROCESSO	4	0,16	1	100,00	
112	SÃO	4	0,16	1	100,00	
113	UNAVIDA	4	0,16	1	100,00	
114	APENAS	3	0,12	1	100,00	
115	ÁREA	3	0,12	1	100,00	
116	ATIVIDADES	3	0,12	1	100,00	
117	AULAS	3	0,12	1	100,00	
118	CONFORME	3	0,12	1	100,00	
119	CONSELHO	3	0,12	1	100,00	
120	CONSTANTE	3	0,12	1	100,00	
121	CONTÍNUA	3	0,12	1	100,00	
122	CURRICULAR	3	0,12	1	100,00	
123	CURRÍCULO	3	0,12	1	100,00	
124	DEMANDA	3	0,12	1	100,00	
125	DESENVOLVIMENTO	3	0,12	1	100,00	
126	DOCENTE	3	0,12	1	100,00	
127	EDUCACIONAIS	3	0,12	1	100,00	
128	EQUIVALENTE	3	0,12	1	100,00	
129	ESPECÍFICA	3	0,12	1	100,00	
130	ESSE	3	0,12	1	100,00	
131	ESTAR	3	0,12	1	100,00	
132	FLEXÍVEL	3	0,12	1	100,00	
133	GEOGRAFIA	3	0,12	1	100,00	
134	HISTÓRIA	3	0,12	1	100,00	
135	INGLÊS	3	0,12	1	100,00	
frequency alphabetical statistics filenames notes						
918 entries	Row 1				DE	

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na Figura 23 temos em destaque as palavras “Curricular” e “Currículo” que ocupam as posições 122^a e 123^a, respectivamente, com uma frequência de três palavras - 12%.

Figura 26 – Tabela/WordList 4 com a frequência de palavras do PPC do Curso de Pedagogia da Universidade “C”

N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
607	IDEAIS	1	0,04	1	100,00	
608	IDENTIFICAÇÃO	1	0,04	1	100,00	
609	IMPLEMENTADOS	1	0,04	1	100,00	
610	IMPORTÂNCIA	1	0,04	1	100,00	
611	IMPREGNAM	1	0,04	1	100,00	
612	INCLUSIVA	1	0,04	1	100,00	
613	INCLUSIVE	1	0,04	1	100,00	
614	INDEPENDENTES	1	0,04	1	100,00	
615	INDICADAS	1	0,04	1	100,00	
616	INDICAR	1	0,04	1	100,00	
617	INDISTINTAMENTE	1	0,04	1	100,00	
618	INDIVIDUAL	1	0,04	1	100,00	
619	INEXISTENTE	1	0,04	1	100,00	
620	INFANTIL	1	0,04	1	100,00	
621	INFORMAÇÕES	1	0,04	1	100,00	
622	INFORMAIS	1	0,04	1	100,00	
623	INGLÊS-PARECER	1	0,04	1	100,00	
624	INGRESSARÃO	1	0,04	1	100,00	
625	INGRESSO	1	0,04	1	100,00	
626	INICIADO	1	0,04	1	100,00	
627	INICIAR	1	0,04	1	100,00	
628	INSTITUCIONALMENTE	1	0,04	1	100,00	
629	INSTITUIÇÕES	1	0,04	1	100,00	
630	INSTITUIÇÕES	1	0,04	1	100,00	
631	INSTRUMENTO	1	0,04	1	100,00	
632	INTEGRALIZAÇÃO	1	0,04	1	100,00	
633	INTEGRANTE	1	0,04	1	100,00	

frequency alphabetical statistics filenames notes
918 entries Row 1 DE

Fonte: Dados da pesquisa 2013

Na Figura 26 destacamos as palavra “infantil” que aparece uma única vez no PPC dessa instituição. É necessário destacar que não foi encontrada a palavra “Literatura” neste PPC, por essa razão não pudemos utilizar a ferramenta *Concord* do programa *WordSmith Tools 6*, uma vez que buscamos, através dessa ferramenta, as palavras que fazem concordância com o termo “Literatura” nos PPCs dos cursos de Pedagogia das Instituições investigadas.

A Universidade “C”, assim como na Instituição “A” e “B”, teve o processo de inserção do componente Literatura Infantil marcado pela determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006²⁰. (C3, Universidade “C”).

²⁰ Obtivemos essa informação através das conversas que tivemos com a Coordenadora dessa Instituição responsável pelo Polo de Campina Grande/PB. Apesar das inúmeras tentativas não foi possível, ao longo dessa pesquisa, conseguir uma entrevista com a coordenadora, assim as informações que obtivemos e

De acordo com a C3, assim que as DCNs/CP foram aprovadas no ano de 2006, no ano seguinte, a Universidade “C” já incorporou ao PPC de Pedagogia as disciplinas que versam sobre a Educação Infantil e dentre elas a “Literatura Infantil”.

Ainda de acordo com a C3, todos os professores que ministram a disciplina “Literatura Infantil” possuem formação inicial em Letras e pós-Graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado.

Mediante o Plano de Curso da disciplina²¹, temos acesso a sua ementa. Vejamos:

Figura 27 - Tabela/Ementário da disciplina: Literatura Infantil do curso de Pedagogia da Universidade “C”.

DISCIPLINA: Literatura Infantil	CH – 70 Horas/Aula
EMENTA: Origem, evolução, fantasia, realidade, características e personagens (os gêneros literários). A poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância. Elaboração de textos para crianças.	
OBJETIVOS: Geral: Conscientizar e formar os alunos para perceberem a importância da literatura infantil na educação de crianças, munindo-os com estratégias de ensino e análise de situações de sala de aula, para a produção de projetos escolares cujos objetivos sejam a formação de leitores e a construção da percepção crítica de nossos alunos através da consciência quanto ao uso da linguagem	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: ATTA Mídia e Educação; CEDIC Centro Difusor de Cultura. <i>Coleção Emília Ferreiro</i> . Quatro DVDs. BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> . Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. BRASIL. <i>Plano Nacional de Educação</i> . Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002. CAMPS, Ana. <i>Propostas didáticas para aprender a escrever</i> . São Paulo: Artmed, 2003. CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). <i>A experiência do trabalho e a educação básica</i> . Rio de Janeiro: DP&A, 2005. COELHO, Nelly Novaes. <i>Literatura Infantil: teoria, análise, didática</i> . São Paulo: Moderna, 2010. COSTA, Marta Morais da. <i>Metodologia do Ensino de Literatura Infantil</i> . São Paulo: IBPEX, 2011. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. <i>Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais</i> . In: http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/r2.htm	

integram parte desse capítulo foram possíveis a partir das notas de campo registradas nos primeiros contatos que realizamos com a Instituição no início de 2012. As Notas de Campo se constituíram, assim, instrumento relevante no processo de coleta de dados desta pesquisa.

²¹ Ver PC completo no anexo 2.3.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.

MELO, Silmara C. B. & ROCHA, Silvia R. da Mota. *Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas*. In: www.sed.sc.gov.br/.../644-proposta-curricular-fundamentos-teorico-metodologicos-do-ensino-de-alfabetizacao

Fonte: Plano de Curso da disciplina

A partir da ementa, acima exposta, destacamos que das dez referências citadas para o trabalho com o componente “Literatura Infantil”, apenas três correspondem diretamente a esse tipo de literatura.

Além disso, veremos que as três referências citadas, que versam sobre as especificidades da Literatura Infantil, dão conta parcialmente da primeira parte da ementa: “Origem, evolução, fantasia, realidade, características e personagens (os gêneros literários).” Quanto à “poesia, o folclore e a história, como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância”, não temos, neste PC, nenhuma referência que verse, especificamente, sobre literatura dramática, poesia, folclore e infância ou até mesmo sobre poesia e sala de aula. O único conteúdo ainda pretendido é de história.

As demais referências apresentadas tratam de políticas educacionais em seus aspectos mais amplos e da parte mais pragmática do curso que diz respeito à “Elaboração de textos para crianças.” Assim, pelas obras utilizadas como referências para a disciplina podemos inferir que a ênfase desse curso está na função utilitário-pedagógica. Conforme apontam Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (2006), essa função é extremamente pragmática, e tem em vista interferir sobre o universo do leitor utilizando-se da linguagem, marca da arte literária, como material de decodificação passiva. Os autores afirmam que:

À função utilitário-pedagógica só resta um caminho, que a leve ao verdadeiro diálogo com o ser literário infantil: propor-se enquanto proto-pedagogia ou quase-pedagogia, primeira e nascente, capaz de rever-se em sua estratificação de código dominador do ser literário infantil, para ao recebê-lo em seu corpo banhar-se também na qualidade sensível desse ser com o qual deve estar em harmônica convivência. (PALO e OLIVEIRA, 2006, p. 14)

É sabido que a arte literária é um dos caminhos para a aprendizagem, todavia, não é através da escolarização inadequada, nem da utilização dos textos literários como pretextos à aprendizagem de conteúdos escolares que se alcança esse objetivo. A arte literária opera por intermédio da sensibilidade, e por isso a literatura, que se endereça à criança e ao jovem, deverá propiciar fruição e prazer ao seu leitor através do ludismo, encantamento e magia, elementos que se presentificam nos textos literários e encaminham leitores pelas veredas do conhecimento e aprendizado sem a exigência comprobatória do lido.

Ainda sobre o PC da disciplina Literatura Infantil, temos na metodologia ou estratégias, conforme é aqui denominado, a seguinte pauta:

- 1) Aulas expositivas, com o auxílio do quadro negro, além da participação e interação dos alunos quanto ao assunto;
- 2) Apresentações e discussões relativas aos textos lidos em sala de aula e em casa;
- 3) Mini-seminários, com leitura e discussão de textos. (PC, Universidade “C”)

De acordo com a metodologia de ensino acima apresentada a interação dos estudantes de Pedagogia acontece a partir dos textos teóricos que leem, pois de acordo com o PC não há referências à textos literários infantis.

A avaliação da disciplina se dá da seguinte forma:

- 1) Trabalhos escritos, ou produzidos oralmente, individuais e coletivos, com reescritura, nas produções escritas, e discussões orais;
- 2) Exercícios de verificação da aprendizagem e avaliação contínua. (PC, Universidade “C”)

Na avaliação da disciplina também não se faz menção ao uso de textos literários. No entanto, na fala da P4 compreendemos como ocorrem as aulas e os tipos de textos que ela utiliza para dinamizá-las:

[...] aí a gente traz “Literatura em Minha Casa” para cá, já é um pouquinho antiga, mas ainda serve bastante. A gente tem muito material que as próprias

alunas produzem. Então a gente pede para elas trazerem, a gente também... temos muitos fantoches, muitas formas de se trabalhar, contação de histórias, a gente começa falando mesmo dessa questão, a diferenciação da forma oralizada de se trabalhar a literatura infantil e a forma escrita, então a gente faz essa diferenciação. Primeiro a gente foca “que você pode contar histórias”, né? E que você pode teatralizar, você pode inventar, a gente trabalha muito com essa coisa da imaginação do próprio professor, porque se você é um professor que não tem imaginação e que não sabe lidar de forma bem liberal com essa literatura, então você já vai ter um entrave, não vai conseguir se soltar muito com as crianças, então a gente trabalha muito isso, essa formação desse professor nesse sentido e aí a gente parte para a questão do teatro, um pouquinho de teatro, um pouquinho... é porque às vezes a gente é muito dinâmico – depende da turma – tudo depende da turma, algumas vezes tem aluno que gosta de teatro – a gente faz muito teatro – às vezes tem uns que são mais tímidos aí a gente deixa o teatro para depois e a gente faz exposição de poemas. (P4, Universidade “C”)

A P4 utiliza alguns recursos importantes para dinamizar as aulas, a exemplo da contação de histórias, do uso de fantoches e ainda do teatro. Quanto às obras utilizadas ela se refere a títulos da “Coleção Literatura em minha casa”²², presente em muitas escolas da rede pública de ensino.

A professora também comenta sobre a preferência dos estudantes pelos textos narrativos e completa dizendo que os estudantes ficam surpresos com a profundidade psicológica presente nos contos de fadas. A esse respeito, Bruno Bettelheim (2002, p.185) diz que: “Para atingir integralmente suas propensões consoladoras, seus significados simbólicos e, acima de tudo, seus significados interpessoais, o conto de fadas deveria ser contado em vez de lido.” O autor completa afirmando que se o conto for lido, deverá ser lido com envolvimento emocional com a história e com a criança que ouve, com empatia

22 Através do PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola e Fundo Nacional de Desenvolvimento e Educação (FNDE/MEC), o Literatura em Minha distribui, desde abril de 2002, uma coleção de livros para estudantes da 4ª série do ensino fundamental com a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. A coleção, que se torna propriedade do aluno, é composta de cinco volumes, sendo uma obra da poesia ou antologia poética, um conto ou antologia de contos, uma novela e uma peça teatral, todos brasileiros, e um clássico da literatura universal traduzido ou adaptado. A cada ano, eram distribuídas oito coleções diferentes, o que, além de atender os estudantes da 5º ano, permite a troca de livros entre eles. Todas as escolas públicas municipais e estaduais com turmas de 5º ano recebem as coleções, o que possibilita que alunos de outras turmas tenham acesso às demais obras. No lançamento do Literatura em Minha Casa, em 2002, os alunos da 5ª série também receberam as coleções. Nos anos seguintes, a distribuição foi dirigida à 4ª série. Acervos – Lançado em 1997, o PNBE distribuiu dois acervos, em 1998 e 1999. O primeiro acervo, com 215 títulos, foi dirigido a 20 mil escolas públicas de ensino fundamental com mais de 500 mil alunos. O segundo, em 1999, teve 109 títulos infanto-juvenis, sendo quatro para crianças portadoras de necessidades especiais. Eles foram enviados a 36 mil escolas públicas de 1º ao 5º ano com mais de 150 alunos. Em 2000, o programa teve como foco a formação continuada de professores. Os recursos foram investidos na produção de materiais pedagógicos e na elaboração de manuais de apoio para o uso de acervos. Foram beneficiadas mais de 30 mil escolas”. O programa foi extinto no ano de 2004. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5317-literatura-em-minha-casa-a-biblioteca-particular-dos-alunos> Acesso em: Out. de 2014.

pelo que a história pode representar para a criança. Assim sendo, contar é preferível que ler, pois o processo de contação permite maior flexibilidade.

Acerca dos recursos que a professora utiliza em suas aulas, além dos que referimos em parágrafos anteriores, a professora também utiliza outros instrumentos importantes como meio de motivar o estudante de Pedagogia na descoberta da leitura literária, tais como: palestras com professores mais experientes na área, presença de contadores de histórias, visita a exposições, shows com repentistas, etc. Tudo isso objetivando um maior envolvimento da turma com o mundo da literatura. Vejamos a sua fala:

A preferência dos alunos é muito com as narrativas, com o conto, aí a gente começa com os contos e finaliza com os contos de fadas, claro também dando aquela visão mais aprofundada, aquela visão de um olhar mais psicológico sobre os contos de fadas, que as vezes é interessante para os alunos porque eles se assustam – os professores – eles dizem assim, aí eu não sabia dessa possibilidade. E trabalhamos também com a questão das várias versões, é tanta coisa assim que a gente faz, é porque assim, tudo depende, tudo depende, às vezes dá para trabalhar tudo isso, impressionantemente *acredito que essa forma de trabalhar, mais dinâmica, que a gente foca mais, essa disciplina eu acho que as vezes rende mais que uma disciplina normal que a gente dá que a gente tem um encontro por semana, dois encontros por semana – durante um semestre – por que as vezes fica um pouco solto e nessas não, a gente consegue fazer tudo. Vai para uma exposição, traz um contador de histórias que conta a história dela, um repentista, né? Alguém vem e faz um show aqui, a gente anota, discute aquilo ali, na sala de aula mesmo, são várias coisas, várias possibilidades. Então o nosso aluno está pagando apenas uma disciplina, então a gente faz um trabalho para que durante a semana esse aluno esteja envolvido com essas atividades, de fazer alguma coisa diferente para mostrar para os alunos no sábado – nas aulas seguintes – aí a gente chama também, pessoas para dar palestras, o professor Hélder já veio, alguns professores da Universidade "A", o professor Nivaldo também já veio para dar palestra aqui sobre a questão da literatura infantil e tudo mais, bom é isso. (P4, Universidade "C" – Grifos nossos)*

Na fala da P4 percebemos o empenho que a mesma tem em trabalhar a disciplina, buscando métodos variados para dinamizar suas aulas, integrando experiências distintas, enaltecendo a cultura popular na voz dos contadores de histórias e repentistas, além de valorizar o trabalho de professores/pesquisadores experientes que exercem um trabalho relevante acerca da literatura infantil. Ainda sobre o fragmento da fala da professora é notório a preocupação da mesma com a participação efetiva desse estudante nas atividades promovidas pela disciplina, especialmente porque o encontro acontece apenas uma vez por semana (aos sábados), e por essa razão ela destaca: “Então o nosso aluno está

pagando apenas uma disciplina, então a gente faz um trabalho para que durante a semana esse aluno esteja envolvido com essas atividades”. Nessa modalidade de ensino, o aluno paga uma disciplina por vez o que possibilita, conforme a professora explicita, que ele esteja inteiramente envolvido com as atividades ali promovidas.

Sobre o supramencionado e ainda referindo-se à fala da P4, gostaríamos de frisar o seguinte fragmento:

[...] acredito que essa forma de trabalhar, mais dinâmica, que a gente foca mais, essa disciplina eu acho que as vezes rende mais que uma disciplina normal que a gente dá que a gente tem um encontro por semana, dois encontros por semana – durante um semestre – por que as vezes fica um pouco solto e nessas não, a gente consegue fazer tudo. (P4, Universidade “C”)

Na fala, acima referida, a professora destaca que as aulas que acontecem em um encontro semanal²³ se tornam mais dinâmicas que as procedidas no decurso de um semestre letivo com um ou dois encontros semanais (como é o caso das disciplinas das Universidades “A” e “B”). Segundo ela, a organização desses outros cursos “fica um pouco solto” e nesse caso dá para se fazer tudo que é necessário. Sobre a carga horária, ela diz o seguinte:

Então, a disciplina em geral ela tem cinco sábados, ou seis, ela tem uma carga horária, se eu não me engando de 75 horas, a gente tenta dar, por conta assim, de feriados essas coisas, a gente tenta dar, então as disciplinas quando vem para gente, elas vem assim, com cinco sábados ou seis sábados, é isso que a gente tem e a gente tenta fazer o máximo possível, estudar teatro, as várias formas de estudar literatura infantil. (P4, Universidade “C”)

Vejamos bem, a referida disciplina, nesse curso, possui carga horária de 70 horas/aula, que computaria sete encontros em sua totalidade, no entanto, através das notas de campo, registramos alguns dados relevantes apanhados no processo de introdução às

23 Tendo em vista que os cursos promovidos por essa instituição são destinados, prioritariamente, a professores em exercício que não possuem a formação básica obrigatória, as aulas se processam uma única vez na semana -aos Sábados - dia da semana em que não há atividade laboral para esse público. Assim, a carga horária de aulas semanais – aglutinadas no sábado – teoricamente somam 10 horas, sendo divididas da seguinte forma: Manhã – 07 às 12 horas e Tarde: 13 às 18 horas – havendo intervalos nos dois turnos que variam de acordo a turma e coordenação do polo onde ocorrem as aulas.

entrevistas realizadas com os estudantes dessa instituição em que se constata que a disciplina foi ministrada em apenas quatro dias de aula (40 horas). O quadro se torna mais agravante quando percebemos, através das falas das alunas, que essa área de conhecimento é vista como “novidade”, conforme averiguamos na fala da aluna 5 e mais adiante no capítulo cinco retomaremos. Vejamos:

Bom, na minha infância não era muito explorado a Literatura Infantil. Não tinha isso na época da gente. Até pra mim, assim... foi novidade. Agora depois dessa disciplina que eu fui vendo a importância da Literatura e acredito que deve ser trabalhado, a literatura Infantil, junto às crianças e jovens, na escola, em momentos assim, prazerosos, e mostrando a eles a importância da literatura. Incentivando a leitura e a escrita. (A 5, Universidade “C”)

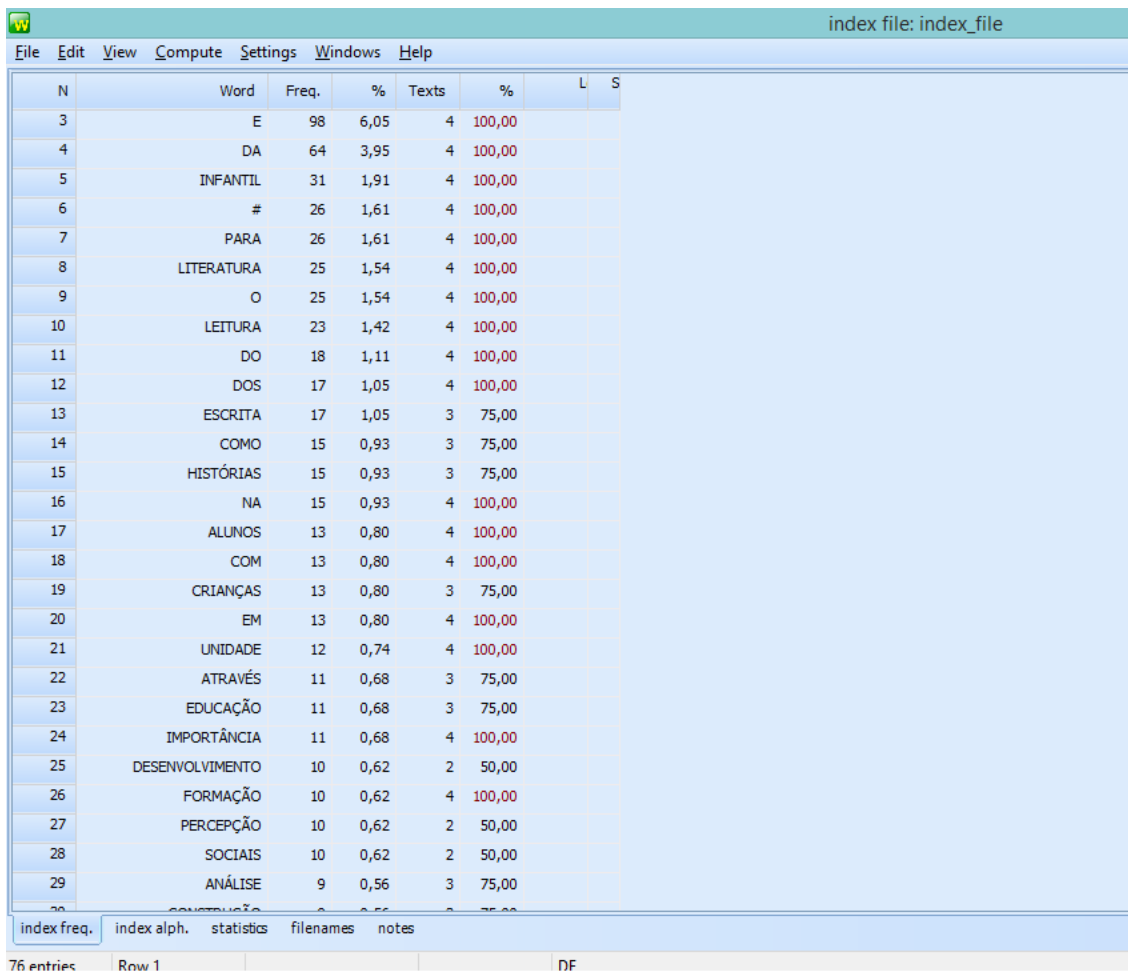
É notório, na fala da aluna, o reconhecimento da importância dos conhecimentos dessa área de estudo para a sua formação, no entanto ela reconhece que o “tema” ainda soa como novidade, acrescentando: “Não tinha isso na época da gente”, essa expressão nos inquieta e provoca, chamando a atenção para as poucas aulas investidas na disciplina e a necessidade da aluna de se aproximar mais dos textos infantis.

É delicada a situação, pois assim como essa aluna, outras também se encontram em situações similares e serão esses profissionais que irão lidar com esses textos junto às crianças nos espaços escolares²⁴.

Na figura abaixo apresentamos um quadro com a lista de palavras mais frequentes no PC desse componente.

²⁴ Retomamos a fala da aluna no capítulo cinco.

Figura 28 - Tabela/*WordList* – lista das palavras mais frequentes no Plano de Curso – Literatura Infantil – Universidade “C”.



N	Word	Freq.	%	Texts	%	L	S
3	E	98	6,05	4	100,00		
4	DA	64	3,95	4	100,00		
5	INFANTIL	31	1,91	4	100,00		
6	#	26	1,61	4	100,00		
7	PARA	26	1,61	4	100,00		
8	LITERATURA	25	1,54	4	100,00		
9	O	25	1,54	4	100,00		
10	LEITURA	23	1,42	4	100,00		
11	DO	18	1,11	4	100,00		
12	DOS	17	1,05	4	100,00		
13	ESCRITA	17	1,05	3	75,00		
14	COMO	15	0,93	3	75,00		
15	HISTÓRIAS	15	0,93	3	75,00		
16	NA	15	0,93	4	100,00		
17	ALUNOS	13	0,80	4	100,00		
18	COM	13	0,80	4	100,00		
19	CRIANÇAS	13	0,80	3	75,00		
20	EM	13	0,80	4	100,00		
21	UNIDADE	12	0,74	4	100,00		
22	ATRAVÉS	11	0,68	3	75,00		
23	EDUCAÇÃO	11	0,68	3	75,00		
24	IMPORTÂNCIA	11	0,68	4	100,00		
25	DESENVOLVIMENTO	10	0,62	2	50,00		
26	FORMAÇÃO	10	0,62	4	100,00		
27	PERCEPÇÃO	10	0,62	2	50,00		
28	SOCIAIS	10	0,62	2	50,00		
29	ANÁLISE	9	0,56	3	75,00		

Fonte: Dados da pesquisa 2013

No quadro acima vemos a frequência das palavras *Infantil* que ocupa a quinta posição com uma frequência de 31 palavras (1,91%); em seguida destacamos a palavra *Literatura*, que ocupa a oitava colocação com frequência de 25 palavras (1,54%); a palavra *Leitura* ocupa a décima posição, com uma frequência de 23 palavras e um percentual de 1,42% e a palavra *Histórias* ocupa a décima quinta posição, com ocorrência de 15 palavras e um percentual de 0,93%.

Ao conversarmos com a professora do componente “Literatura Infantil” da Universidade “C” ela nos diz que no currículo do curso de Pedagogia, dessa instituição, há outros componentes em que os textos literários infanto-juvenis podem ser trabalhados, mas dependerá do professor que irá ministrar a disciplina. De acordo com ela, as disciplinas: *Metodologia do ensino de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de textos e*

Língua Portuguesa, são componentes em que o professor tem a possibilidade de trabalhar aspectos da Literatura Infantil, todavia no que tange às especificidades de cada docente alguns dão destaque, em suas aulas, aos aspectos da língua em detrimento dos aspectos literários. No parecer da P4 isso seria um problema, pois impede que o estudante do Curso de Pedagogia e/ou de outros cursos tenham a oportunidade de conhecer o todo e por conseguinte tenham a possibilidade de exercer o direito de escolha em que linha (língua ou literatura) desejam aprofundar conhecimentos. Ainda sobre a questão da divisão entre língua e literatura a professora diz o seguinte:

Assim, completando, uma coisa que eu acho interessante e que nessa entrevista deve conter também, é a questão de que tudo depende da formação do professor que está ministrando/que está mediando esses professores, também. Uma coisa que eu percebo assim nas faculdades é essa divisão – os alunos, desde o primeiro período, a gente vê essa coisa, essa divisão, os alunos que gostam de literatura vão para um lado e os alunos que gostam de língua vão para o outro, como se não fosse a mesma coisa, porque eu não consigo dizer assim que língua é uma coisa separada de literatura, não consigo para mim... mas é assim, tudo depende da formação desses professores em relação a isso, que a gente tem as disciplinas: “*Leitura e produção de textos*”, tem “*métodos e técnicas de alfabetização*”, tem “*Educação Infantil*”, tem “*Literatura Infantil*”, tem “*metodologia do ensino de língua portuguesa*”, então assim, a gente tem pelo menos cinco disciplinas nas quais a gente pode abordar “*Literatura Infantil*” – então não tem problema nenhum de você falar em Literatura infantil, como é que você vai trabalhar língua com as crianças se você não percebe isso, não percebe a importância da literatura infantil, ou então de partir da literatura infantil para trabalhar língua, né? Vejo a impossibilidade de se fazer essa separação entre língua e literatura, que é uma coisa bem brasileira que a gente tem percebido e que em outros países a gente não vê essa separação, tão de forma estanque, então essas disciplinas elas nos dão um suporte sim, para que a gente possa estar o tempo todo falando sobre isso (P4, Universidade “C”)

Além das questões que se relacionam ao binarismo existente entre língua e literatura que marcadamente estão presentes nos cursos de formação de professores, especialmente nos cursos de Letras, a professora anuncia a necessidade de se trabalhar interdisciplinarmente e aponta pelo menos cinco componentes que estão presentes no currículo desse curso e dão respaldo para o trabalho com a Literatura Infantil.

A P4 diz estar satisfeita com a escolha pela docência “[...] eu decidi seguir essa carreira de professor, porque acredito que essa é uma carreira muito apaixonante [...]”. Quanto à escolha pelo curso de Letras a P4 diz que tinha dúvida entre esse curso e o de

Direito e acabou fazendo os dois “[...] e me apaixonei bastante pelo curso de Letras.”

Assim:

[...] após terminar o curso em seguida mesmo eu ingressei no mestrado em Literatura e Ensino (Universidade "B") e terminei o mestrado no tempo adequado, e nesse mestrado eu já estudei Literatura Infantil, o meu trabalho de monografia já foi sobre literatura, não sobre literatura infantil, mas foi sobre literatura, eu estudei um poeta chamado Manoel de Barros e a questão das figuras de linguagem que ele utilizava para a produção desses poemas e continuei com o mesmo poeta, só que me dedicando a questão da poesia infantil e o ensino, levando isso para a sala de aula e fiz uma experiência com crianças na qual eu estudava “O menino que carregava água na peneira”, que é uma das histórias do livro: “Exercício de ser criança” e foi uma experiência maravilhosa, porque a gente uniu – fiz o que a gente chama de sequência de leitura – o objetivo era promover a leitura daquele texto de várias formas, inclusive com releituras, com a ideia de usar o artesanato, a brincadeira e tudo mais, isso dentro de cerca de dois meses a gente conseguiu fazer, intercalando com a professora efetiva que estava lá nos acompanhando. Foi um trabalho muito importante, muito interessante, e aí dei uma pequena parada, porque fui para as universidades saber o que era mesmo essa coisa do ensino (superior), já ensinei em várias universidades, creio que a maioria das universidades particulares de Campina Grande eu já ensinei, [...] Ensino aqui na Universidade "C" já tem cinco anos, que eu sou professora aqui, então a gente ensina diversas disciplinas dentre elas “Literatura Infantil” (P4, Universidade “C”)

Com base na apresentação da P4 podemos ver que ela possui um histórico de conhecimento acerca da Literatura Infantil, pois além de ter a formação em Letras, teve como objeto de estudo no curso de graduação e no mestrado o estudo da poesia de Manoel de Barros, podendo aplicar a sala de aula a poesia desse autor no momento da pesquisa de mestrado. Além dessa experiência com o poético e a recepção pelas crianças, a P4 leciona atualmente em algumas faculdades particulares, fazendo parte do corpo docente da Universidade “C” há cinco anos. Sua fala é relevante quando afirma que já lecionou diversas disciplinas nessa instituição. Sobre o trabalho com a disciplina Literatura Infantil a P4 ela acrescenta:

[...] a minha experiência com a Literatura permanece, porque sou doutoranda da Universidade "A", só que estudo um autor chamado Saramago e a minha tese envolve muito a questão feminina, a questão do feminino e a questão do olhar na perspectiva desse autor. Aqui na Universidade "C" a gente tem trabalhado muito, um trabalho que eu adoro muito, apesar de ser só aos sábados, mas não por isso, a gente consegue, pelo menos eu tento dar a visão de que durante a semana a gente tem que estar sempre atento, observando as questões relacionadas a própria disciplina que a gente tá estudando, porque a gente tem

dez horas de aula no sábado, mas durante a semana as aulas vão se diluindo para os trabalhos que as alunas vão desenvolvendo, trabalhos práticos que a gente sempre passa para elas fazerem alguma coisa. Olha essa disciplina a gente ministra ela, a gente pega os modelos dos cursos, é... (eu não queria dizer normal) é os mais tradicionais – que tem aulas todos os dias – vamos dizer assim, de segunda a sexta-feira pelo menos tem aula, a gente segue uma rotina diferente, as disciplinas elas ocorrem cerca de *seis sábados, quatro sábados, cinco sábados*, né? (P4, Universidade “C” – Grifos nossos)

Com base no supracitado, referente à fala da P4, visualizamos mais uma vez a preocupação da professora em demonstrar que os estudantes desse curso devem estar atentos às aulas, não apenas nas horas de encontro presencial, mas sobretudo no decurso da semana com envolvimento nas atividades demandadas da disciplina. Apesar de enfatizar sempre que é possível trabalhar todos os conteúdos necessários aos conhecimentos acerca da literatura infantil, visualizamos em sua própria fala que as aulas das “disciplinas elas ocorrem cerca de *seis sábados, quatro sábados, cinco sábados*, né?” Nos perguntamos, a partir do exposto, se é possível ministrar todos os conteúdos necessários e realizar todas essas atividades mencionadas – visita a exposições, realização de palestras, encontros com contadores de histórias e repentistas, atividades de teatralização, usos de fantoches e dedoches em apenas quatro sábados?

A professora diz que a disciplina Literatura Infantil é trabalhada no final do curso e está mais próxima das metodologias de ensino. Segundo ela, o estudante do curso de Pedagogia da Universidade “C” sai com uma boa formação no que tange a assuntos de “Língua” e “Literatura.”

[...] e a disciplina “Literatura Infantil” ela tá mais para o final do curso, já uma disciplina que está mais próxima das metodologias, porque no início do curso a carga horária é assim... as disciplinas são distribuídas da seguinte forma: são disciplinas mais gerais e do caráter do profissional e em seguida vem as disciplinas mais voltadas para as questões administrativas: de planejamento e as questões para se você quiser enveredar pela questão de uma diretoria, tudo mais, então essas disciplinas te dão esse apoio e mais para o final as disciplinas se aproximam mais das metodologias, da sala de aula, do como lidar com aqueles assuntos, então tem metodologia de Língua Portuguesa, de matemática, de geografia e por aí vai de todas as disciplinas se assim for necessário, de Língua Portuguesa, que são as disciplinas com as quais lidamos aí tem: “Leitura e produção de textos”, tem “Metodologia de Língua Portuguesa” e tem “Literatura Infantil”, são essas três disciplinas que sustentam, que dão o sustentáculo para que o aluno saia bem formado, nessa visão da língua e da literatura. (P4, Universidade “C”)

Acerca da recepção dos estudantes à disciplina vemos através do depoimento da professora, que assim como nas demais instituições pesquisadas, os estudantes dessa instituição também se mostram ansiosos pela disciplina.

A recepção dos alunos, os alunos ficam muito ansiosos por essa disciplina, né? Eles ficam sonhando mesmo com essa disciplina, porquê? Por que é uma disciplina que vai mexer um pouco com a imaginação, que tem uma certa afeição com a questão da criança, então os alunos ficam idealizando mesmo essa disciplina. É quando a gente ministra essa disciplina, eu pelo menos eu cuido para que possa fazer sentido para o aluno, principalmente, né? Então às vezes a gente dá um material de suporte, um material didático, a gente produz... sempre lembrando que os professores se unem e fazem o material que eles acham interessante para aplicar, então a gente faz uma apostila, com os textos dos autores mais... Vânia Rezende, é... a Texeira de Aguiar, Cademartori [...] (P4, Universidade “C”)

A ansiedade dos estudantes por essa disciplina é visível nos três contextos pesquisados e a recepção desses estudantes aos assuntos abordados nesse componente é muito boa, conforme veremos no capítulo cinco desse trabalho. Os autores que a professora utiliza em suas aulas são referências nacionais relevantes que versam sobre a importância do trabalho com textos da literatura infanto-juvenil.

A professora diz que elabora um material didático junto aos outros professores que ministram a mesma disciplina, como meio de sistematizar melhor os assuntos que serão abordados nas aulas. Sobre a seleção de textos que são utilizados nas aulas a P4 diz o seguinte:

[...] então a gente sempre usa os textos mais importantes e também os que se adequam ao pessoal, que as vezes a gente imagina assim: *não esse texto não, esse dá para o pessoal de Letras que vai entender melhor, mas será que vai dá mesmo para o pessoal de Pedagogia? Talvez seja necessário a gente arranjar um texto mais adequado, para que as pessoas possam entender aquela linguagem, possam entrar mais naqueles textos, então, a gente dá para eles essa apostila*, damos muitas coisas, damos as apostilas, mas o que a gente se interessa mais é a questão prática mesmo de estimular no aluno a vontade de ler, de mostrar para o aluno que há várias possibilidades de também de leitura, de literatura infantil, que a educação infantil também precisa de um trabalho voltado mais para a oralidade, de um trabalho mais com fantoches, com dedoches, com a teatralização, claro sem dispensar a leitura, claro, né? (P4, Universidade “C” – Grifos nossos)

A partir do exposto, nos chama a atenção o modo como a P4 e os colegas professores escolhem os textos que serão utilizados no curso de Pedagogia. De acordo com sua fala, há textos que se adequam mais aos estudantes de Letras e outros aos de Pedagogia, dependendo da linguagem empregada nesses textos. No teor de sua fala há ranços de preconceitos, especialmente quando infere que há textos que se adequam mais a um determinado curso em detrimento do outro, mesmo abordando a mesma temática – literatura infantil – e essa distinção é passível de acontecer graças a linguagem empregada.

Será que o pedagogo – profissional habilitado para 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, conforme estabelece o Art. 2º das DCNs, não é capacitado para entender um determinado tipo de linguagem, mesmo quando essa se refere a assuntos de sua alçada profissional, como é o caso dos assuntos correlatos à Literatura Infanto-juvenil?

Ao observarmos a fala da P4, parece-nos que ao estudante de Pedagogia os assuntos mais práticos e por conseguinte os textos que trazem essa perspectiva mais pragmática é que lhe serão úteis, pois como ela mesmo diz: “[...] o que a gente se interessa mais é a questão prática mesmo de estimular no aluno a vontade de ler.” Sem sombra de dúvidas o estímulo à leitura é função importante no processo de formação de professores, especialmente quando se espera que esse professor tenha a capacidade de lidar competentemente com os textos literários em sua sala de aula. Estimular à leitura literária é contribuir para a formação da sensibilidade (PETIT, 2009).

Acerca da leitura de poemas, a P4 afirma que desenvolve atividades de leitura oral do poema. Para a execução dessa atividade, a professora traz os livros que possui e, após essa atividade de leitura, ela estimula os alunos a utilizarem alguns recursos que serão relevantes no processo de realização da leitura com crianças, como é o caso aqui destacado do uso de fantoches.

Os poemas que você mais gosta traga para dentro da sala de aula para você falar sobre eles, a gente testa também a leitura oral, tem alguns que são desinibidos, outros são muito inibidos não conseguem. Eu tenho o costume de trazer sempre

os livros, eu tenho uma caixa de livros – aí eu trago. A primeira coisa da manhã, é fazer a sala tipo uma salinha de leitura, então todo mundo pega seu livro, se deita, tem almofadas, tem um monte de coisa se deita lá, para ler para experimentar a leitura, fala daquela leitura... hum aí depois, aí tem fantoche... aí depois a gente vai entrando nos textos. Os alunos recebem bem as obras. Os professores que trabalham essa disciplina são formados em Letras, a coordenação dá preferência a esses professores. Há, inclusive, relatos de professores de pedagogia, que não se sentiam a vontade de ministrar disciplinas, tanto de “Alfabetização”, quanto de “Leitura e Escrita” que são essas voltadas mesmo para a literatura, certo? Assim, a gente vai caminhando e vai enveredando mesmo pelos textos mais complexos, aí a gente entra nos poemas, entra nos poemas como se fosse para os adultos, mas estuda formas de se trabalhar esses poemas com as crianças e trabalha muito as narrativas. (P4, Universidade “C”)

Acerca do supracitado, a professora destaca que os professores responsáveis por conduzir essa disciplina são sempre formados em Letras e que a coordenação dá preferência aos professores com essa formação, conforme já vimos na fala da C3 no início dessa sessão do capítulo. A professora observa que há relatos de professores com formação em Pedagogia que se esquivam do trabalho com essa disciplina, assim como os componentes: “Alfabetização” e “Leitura e escrita”.

A P4 trabalha os textos poéticos e narrativos com seus alunos, primeiro numa versão mais para adultos para em seguida enveredar pelos caminhos da metodologia pedagógica. Através dos contos, mitos, lendas, poesias, peças de teatro, romances, que trazem em seu teor as paixões, medos, anseios e sonhos humanos, ensinam às crianças e jovens e também aos adultos, não apenas pelo viés do raciocínio lógico, pragmático, árido, mas através da decifração inconsciente, que aquilo que assusta pertence a todos, que há muitas pontes que nos unem ao outro, assim: “Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior.” (PETIT, 2009, p.115).

Assim, quando fala-se em leitura literária destinada à criança a curiosidade e o exemplo são fundamentais para se fazer com que elas leiam, haja vista que isso é uma preocupação de muitos pais e educadores. No entanto é perceptível, de modo muito nítido que a maioria dos pais e educadores não são leitores e, talvez por esse motivo, não tenham a competência de despertar nas crianças o interesse pela leitura. Ana Maria Machado compara essa realidade a de um professor de natação que insiste para que seus alunos nadem, quando ele mesmo não sabe nadar – e de fora da piscina fica dando as instruções sem se envolver no processo – sem entrar na água, é necessário adentrar no universo da

leitura ficar submerso de boas leituras, para daí se ter conteúdo, servir de exemplo para os futuros ou iniciantes leitores. (MACHADO e ROCHA, 2011). Reiteramos aqui a expressiva preocupação da P4 em tornar os alunos leitores.

A P4 avalia a recepção dos estudantes de Pedagogia à disciplina e aos conhecimentos acerca da Literatura Infantil como positivos e se surpreende com a falta de conhecimento dos alunos acerca de alguns títulos.

[...] assim a recepção dos alunos, o que a gente consegue perceber – no final da disciplina a gente pergunta a eles o que é que eles acharam e eles acham interessante assim, porque eles confessam que não tinham assim aquela visão da literatura como algo assim tão maleável, que você pudesse transpor, pudesse brincar mesmo com a própria literatura – eles confessam isso, não é? E assim, é incrível como as pessoas dizem que não conheciam determinados livros, eu também trago assim, alguns livros bem polêmicos, que é... tem alguns que falam sobre diversidade, tanto sexual quanto racial (não sei se existe raça, mas tudo bem) e a gente discute e comprova com eles que é possível discutir temas extremamente profundos a partir daqueles livros, também. E também, alguns poemas bem políticos que a gente pode discutir algumas coisas, alguns poemas de José Paulo Paes, que são extremamente políticos, a gente também discute, também mostra para eles essa profundidade da literatura infantil. (P4, Universidade “C”)

Tanto nessa experiência relatada pela professora da Universidade "C" (P4), como na experiência da professora da Universidade "B" (P3), vemos o empenho do professor em trazer o material para a sala de aula com o intuito de os alunos se aproximarem melhor das obras. O que questionamos nesse procedimento é a política da instituição na distribuição do material necessário, bem como o incentivo a visitas a bibliotecas e o investimento em acervos literários infanto-juvenis, necessários à formação desse professor.

A professora reconhece a importância de se trabalhar com estudantes que já atuam na educação e trazem essa experiência para as atividades realizadas na academia, destacando a interdisciplinaridade como aspecto interessante que tem sido visto e enfatizado pelos estudantes de Pedagogia pela interlocução que estabelecem via alguns gêneros literários como o conto e a narrativa.

[...] mas além disso, uma coisa que o nosso curso tem de interessante é que, aqui na Universidade "C", é o seguinte: as professoras já têm uma certa habilidade, porque já advêm de outras professoras nas escolas, as diretoras já estão pensando um pouco mais nessa questão, de trabalhar os gêneros textuais partindo dessa questão mesmo do conto, da narrativa, principalmente nas séries mais iniciantes e no ensino fundamental as séries finais que se aproximam do ensino fundamental II, elas terem uma visão mais em relação aos outros gêneros, então parte-se muitos, elas falam muito, que o trabalho delas tem partido da questão de trabalhar os contos, estimular a leitura através de contos... claro a poesia está um pouquinho fora desse contexto, é uma pena, infelizmente, a gente tem que trabalhar mais isso não é, mas a ideia de trabalhar partindo dos contos já é interessante... assim essa ideia da interdisciplinaridade poderia reforçar mais, que você não pode estudar língua de forma isolada e precisamos fazer isso. (P4, Universidade "C")

Com base no exposto acerca das experiências com a disciplina Literatura Infantil no contexto da Universidade "C", vimos que, assim como nas outras instituições pesquisadas, a "Literatura infantil" é inserida como disciplina obrigatória apenas por imperativo da legislação nacional, através de Resolução que estabelece as DCNs/2006, Como os demais cursos ainda há muito em que se avançar e muitos desafios que precisam ser vencidos, mas o primeiro passo foi dado resta-nos dinamizar essa caminhada, ainda recente, e rumar para searas mais produtivas em que a arte literária possa ser vivida em todas as suas dimensões.

2.2. Entre o texto e o contexto: limites e avanços que a prática propõe

A partir de um olhar mais específico sobre as DCN, bem como com base em algumas bases epistemológicas que têm sustentado os conhecimentos da área formativa/educacional, é sabido que o exercício da docência não se dá apenas no âmbito escolar, mas acontece num contexto mais amplo da educação ultrapassando os limiares da escola, bem como da própria sociedade. Entendida, dessa forma, é evidente que a formação para à docência deverá fornecer subsídios suficientes e adequados para o domínio desse contexto e atendimento dessa demanda.

Assim, a compreensão da licenciatura, que se tem nos termos das DCN-Pedagogia, implica, pois, numa sólida formação teórica, que se alicerça no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares, bem como no desenvolvimento do pensamento

crítico e reflexivo que se fundamenta nas contribuições advindas das diferentes ciências e campos de saberes que abarcam a pedagogia. (AGUIAR, 2006)

É importante destacar, que essa sólida formação teórica, exige novas formas de se pensar o currículo e sua organização, avançando para além das concepções quebradas, que parcelavam e restringiam o currículo a um elenco de disciplinas conclusas em suas áreas de saberes, mas o pós-DCN-Pedagogia sinalizam a uma organização curricular que se fundam nos “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética”. (BRASIL, 2006, p.1) e que ainda não são visualizadas nos contextos dos cursos de Pedagogia investigados nessa pesquisa.

Com base na aprovação das Diretrizes, não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. Essas questões são fortemente vistas nas falas das coordenadoras dos cursos, anteriormente relatadas. O principal desafio que visualizamos está no que concerne ao caminhar na perspectiva de construir efetivamente cursos e percursos formativos da educação e pedagogia, capazes de alcançar as várias facetas que as DCN- Pedagogia instituem, ou seja, formar profissionais que atuem na Educação Básica, gestão, organização de espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar, assim como na formação de crianças, jovens e adultos.

As DCNs- Pedagogia possuem, como base formativa, a docência e a gestão numa perspectiva democrática, sendo a pesquisa o elemento articulador do currículo capaz de promover a interlocução entre as áreas de conhecimento e de saberes, ou seja, a interdisciplinaridade que, como vista anteriormente, é capaz de promover essa articulação, conforme destacado nas falas das professores e coordenadoras entrevistadas nessa pesquisa.

Todavia não são apenas as questões relativas as DCNs para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia que são suscitadas no decurso desse trabalhos, existem várias questões que emergem das discussões que tratamos nesse capítulo, através da análise dos PPCs e PCs, somada às falas das coordenadoras de cursos e professoras da disciplina Literatura Infantil e que nos conduz a pensar, mais reflexivamente, o tipo de sujeitos que estamos formando nas instituições superiores de ensino. Quais os valores humanos e

éticos que estão sendo construídos nessa formação? Há espaço nessa conjuntura formativa curricular para uma educação mais sensível, via texto literário?

Será que não estamos priorizando o modelo mais “mecânico” de humano, com um olhar árido acerca das potencialidades desses sujeitos? A literatura nos convida à alteridade, a viver outros papéis, a nos colocarmos no lugar do outro? E esse convite que a literatura nos faz talvez não esteja encontrando respaldo nas instituições formadoras.

Essas questões são discutidas ao longo do trabalho e nos dois capítulos que se seguem - capítulos 3 e 4 - temos a oportunidade de propor um trabalho via texto literário que abrace a diversidade e a diferença, trabalhando a formação desse futuro e/ou já educador numa perspectiva mais humana e sensível, tendo em foco um currículo que também se constrói nessa perspectiva, nos interstícios da cultura, nos entre-lugares. (BHABHA, 2013).

É nos interstícios da formação docente que encontramos as ricas possibilidades de dinamizar o processo educativo e formativo, seja na linha da formação de professores (Ensino Superior) com um currículo que se autoproduz de acordo com as necessidades que emergem, seja na perspectiva de ensino na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental com a inserção de um currículo que privilegia o humano ou como sugere Pereira (2010, p.54) “Esse processo de autoprodução dos saberes para nós quer dizer: respeito aos saberes que o aluno traz consigo.”.

Será que as disputas apresentadas nos lócus dos cursos investigados nessa pesquisa têm respeitado os conhecimentos e experiências literárias que esses alunos traz consigo? Será que há lugar para a construção de um currículo mais sensível, esteticamente falando? “[...] é preciso saber associar arte e conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 19).

Com base no que discutimos nesse capítulo, voltamos a questão central de nossa pesquisa: A formação de professores, a partir das disciplinas relacionadas ao ensino de literatura infantil e juvenil favorecem a relação texto-leitor para uma educação para a sensibilidade? Na visão dos coordenadores e professores entrevistados estamos ainda a caminho desse objetivo.

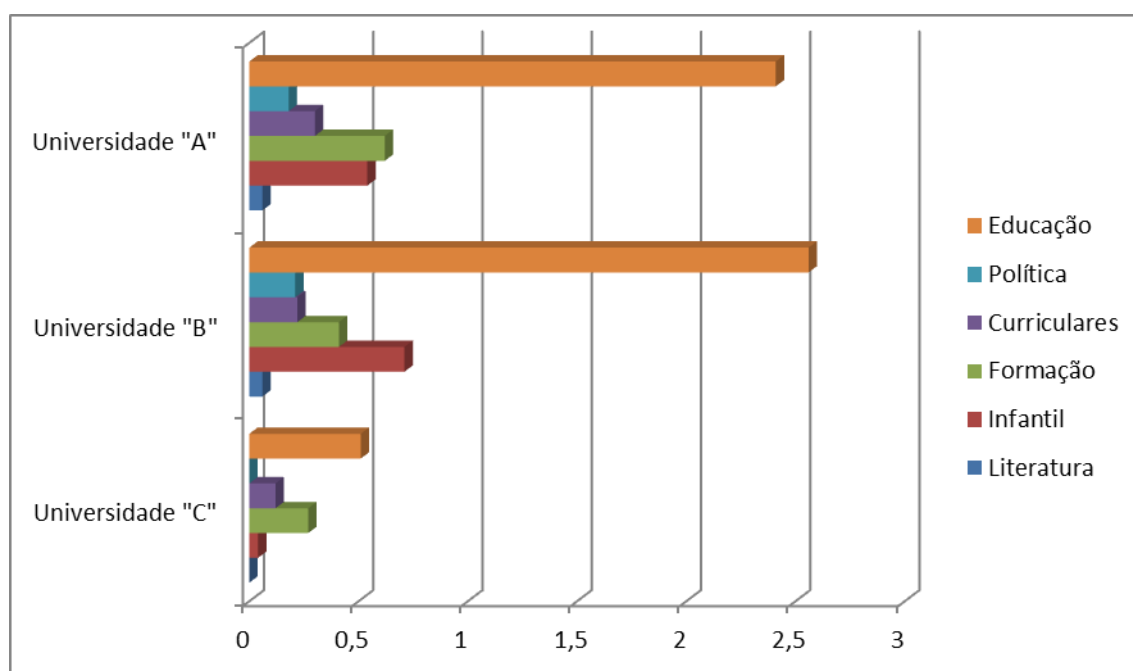
As tentativas estão acontecendo e apesar dos obstáculos encontrados e do que ainda temos para vencer, uma conquista já foi alcançada e não pode ser depreciada, que é

a inserção do componente Literatura Infantil ao currículo dos cursos de Pedagogia como disciplina obrigatórias.

As cargas horárias variam e no parecer dos professores das Instituições “A” e “B” ainda são insuficientes dada a demanda de leituras e atividades que o ensino de Literatura requer, especialmente quando se tem que abordar estratégias e mecanismos pedagógicos/metodológicos sobre a arte de ler atraindo os estudantes/professores à leitura literária.

No gráfico abaixo temos uma síntese demonstrativa do quantitativo de palavras, específicas de nossa área de estudo, que foram averiguadas nos PPCs das três universidades investigadas, através da ferramenta *WordList* do programa *WordSmith Tools 6*. Vejamos:

Figura 29 – Síntese quantitativa das palavras de estudo contidas nos PPCs das três Instituições investigadas



Fonte: Dados da pesquisa 2013

A partir do gráfico ilustrado acima destaca-se as palavras: *Educação* com o maior percentual quantitativo de palavras contida nos PPCs das três universidades (“A” = 2,41%, “B” = 2,56% e “C” = 0,51%); as palavras *Formação* e *Infantil*, são as segundas e terceiras palavras mais listadas nos PPCs das Universidade “A” e “B”, as palavras

Literatura e *Política* não são listadas no PPC da Universidade “C”; a palavra *Literatura* nas Universidades “A” e “B” têm um percentual comum de 0,06% e a palavra *Curriculares* tem um percentual de 0,28%;na Universidade “A”, 0,22% na Universidade “B” e 0,12% na Universidade “C”.

Através desse demonstrativo constatamos que a palavra “Literatura” e “Infantil” ainda são pouco citadas nos PPCs das três Instituições. As palavras: “Política” e “Literatura” não aparecem no PPC da Universidade “C”. Esse dado é preocupante uma vez que o PPC dos cursos se constitui na parte mais política dos cursos, além de ser o espaço, por excelência, para se destacar e discutir as finalidades políticas dos cursos e da Instituição como um todo.

Ao longo das análises realizadas nesse capítulo se constata, também, que as referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas de “Literatura Infantil” das três instituições, observadas através dos PCs, são antigas e não se inserem em suas propostas a Estética da Recepção, nem a literatura dramática, além disso o folclore é pouco ou nada explorado.

3. POLÍTICA, PEDAGOGIA E LITERATURA INFANTIL: as políticas educacionais dos anos 1990 e a formação dos pedagogos

Não é possível pensar um currículo numa perspectiva de autopoiese, que seja expressão da vida, se, anularmos as emoções (afeto) e o respeito (ética) das relações pedagógicas. (PEREIRA, 2010, p. 50)

3.1. Estado, governo e políticas pública/educacionais

Abordamos nesse capítulo, “As Políticas Educacionais dos anos 1990, época marcada por várias tentativas de reforma, e a Formação dos Pedagogos”, pensando a partir das considerações de Claus Offe (1984) sobre os problemas estruturais do Estado capitalista, quais as influências na concepção de Estado que temos e suas implicações no atual modelo educacional que estamos construindo. Para acirrar essas reflexões trazemos para a discussão as contribuições de Dalila Andrade Oliveira (2001/2011) com arguições relevantes acerca da política de empregabilidade e da formação dos educadores na conjuntura das políticas educacionais dos anos 1990.

Além dessas referências já mencionadas, utilizamos, para a tessitura desse capítulo, as reflexões de Vera Peroni (2003) e Eloísa de Mattos Höfling (2001), além da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia - Licenciatura (BRASIL, 2006), dentre outros.

No subtítulo intitulado: “Literatura Infantil e Política de Formação de Pedagogos”, debatemos e refletimos os aspectos políticos, críticos e formativos da literatura infantil/juvenil e sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, cultural e humano de crianças e jovens, enfatizando a necessidade de uma formação adequada aos professores que lidam com essa literatura em sala de aula. As principais referências tomadas na composição desse item são as reflexões de: Regina Zilberman, Hans Robert Jauss (2002), Peter Hunt (2010), Ângela Kleiman e Silvia Moraes (1999).

Perseveramos na esperança de que novas possibilidades de formação dos professores sejam revistas, especialmente no que tange à literatura infantil/juvenil e suas probabilidades de leitura e interação entre crianças e jovens.

Para falarmos sobre política educacional com o foco na formação dos pedagogos consideramos necessário debater, em primeira instância, a diferenciação entre Estado e Governo, partindo das concepções estabelecidas por Höfling (2001), Peroni (2003) e Offe (1984).

O **Estado** na definição de Höfling (2001, p. 31) é “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”. Nessa conjuntura definida por Estado é que o governo tem a possibilidade de atuar. Já **Governo**, na definição da autora, pode ser compreendido como a configuração da orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as atribuições do Estado por um período determinado. (HÖFLING, 2001).

Para Peroni (2003) o conceito de Estado é o mesmo proposto por Marx, ou seja, um Estado historicamente situado em sua concretude de classe, e nesse sentido, um Estado máximo para o capital, pois é o capital que detém a hegemonia e mínimo para as políticas sociais, uma vez que essas não geram lucro/capital para o Estado.

Para Claus Offe (1984), o Estado é como um conjunto de estruturas organizacionais e constitucionais, em que a especificidade consiste na reconciliação e harmonização da economia privada que é regulada com os processos de socialização, cuja origem se dá nessa mesma economia. Assim, esse conjunto estrutural se refere diretamente aos três subsistemas motrizes de toda e qualquer sociedade: a) econômico – relações de troca, b) político – relações administrativas e coercitivas e c) normativo – relações valorativas.

Nessa perspectiva, sinteticamente, se pode afirmar que Offe (1984), avança da definição de Estado apontada por Marx, uma vez que, considera os processos de reconciliação e harmonização da economia privada, mediante o conjunto de suas estruturas organizacionais e constitucionais, bem como amplia a dimensão política de Estado ao analisar as origens das políticas sociais traçadas pelo Estado Capitalista, e ao

perceber que o Estado atua como regulador das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital.

É, portanto, mediante as conceituações aqui destacadas acerca de governo e Estado, nas perspectivas de Höfling (2001), Peroni (2003) e Offe (1984) que pautamos as discussões aqui travadas sobre a formação do pedagogo e a estrutura curricular que regimenta os cursos de Pedagogia no país.

É importante salientar, a partir do foco tomado por Höfling (2001), que Políticas públicas significam o “Estado em ação” e são, portanto, de responsabilidade deste e por essa razão não podem ser reduzidas às políticas estatais.

Mediante essa compreensão, as políticas sociais são referências de ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais e que visam, sobremaneira, a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (HÖFLING, 2001).

É a partir dessa lógica que se entende a Educação como responsabilidade do Estado, pois “É impossível pensar Estado fora de um projeto político e social para a sociedade como um todo.” (HÖFLING, 2001, p. 32).

Assim, mediante o exposto, percebemos que a educação, enquanto parte fundante do projeto político e social construído para a sociedade como um todo, constitui esfera de responsabilidade do “Estado em ação” e é, exatamente, por essa razão que as políticas de formação dos educadores – sujeitos ativos desse processo – devem ser pensadas e discutidas amplamente, se refletindo e contemplando, em especial, a concretude de todos os sujeitos que se inserem nesse processo e suas reais necessidades.

Em termos mais concretos a reflexão de Höfling (2001) sobre política educacional se insere no contexto do Estado Capitalista. A autora toma como referência os estudos de Claus Offe (1984), especificamente no que tange às teses sobre a fundamentação do conceito de “Estado capitalista”, valendo salientar que o marxismo não é e não pode ser entendido, segundo Höfling, como uma única abordagem, como único tratamento dado a qualquer tema. (HÖFLING, 2001).

Acerca das teses defendidas por Offe (1984), especificamos a quinta tese, que explana sobre a fecundidade da interpretação da política educacional do estado sob o prisma ardiloso, maquinado pelo Estado capitalista de se instituir “[...] um *máximo de opções de troca* para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas.” (OFFE, 1984, p. 128).

Essa engrenagem ideológica reverbera de forma contundente nas atuais políticas de formação dos educadores, pois está diretamente ligada à formação identitária e representacional²⁵ desse profissional, pois por meio da representação, instituída muitas vezes pelo capital produzido, as identidades e as diferenças se relacionam ao sistema de poder, assim, “[...] quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2011).

Essa questão recaí, sobremaneira, na política de currículo, entendida como instrumento de poder que opera de modo padronizado, nem sempre respeitando as diferenças e as emoções inerentes ao ser humano. Sobre essa questão Pereira (2010, p. 51) diz que: “As propostas curriculares tentam sempre padronizar a organização dos saberes através da adoção de currículos prescritos/oficiais para posteriormente avaliá-los via sistemas de avaliação nacional.”

Com base no supracitado, emerge que pensemos o currículo, conforme defende Pereira (2010) numa perspectiva autopoietica, ou seja, o currículo pensado nessa perspectiva é um currículo em que a autonomia ganha relevo, pois é entendida como centro da existência, do conhecimento, e essa categoria é entendida pela autora como uma das propriedades mais imediatas do ser humano, assim, pensar um currículo da autoipoiese é pensá-lo sob uma nova perspectiva de ser e de fazer o currículo percebendo quais “(...) (im)possibilidades do currículo, enquanto um processo auto-organizativo do conhecimento, diante dos inúmeros mecanismos oficiais que o regulam”. (PEREIRA, 2010, p. 17).

²⁵ Entendemos representação como uma forma de atribuição de sentidos das quais são dependentes a identidade e a diferença, conforme a perspectiva pós-estruturalista apontada por Silva (2011) em: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*.

Nesse universo de representações atribuído ao currículo, percebemos que ele é também uma forma de delegar e construir poder e identidades, pois “as políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais” através da atribuição de funções e papéis burocráticos/específicos. São também as políticas curriculares que geram uma série de outros textos a exemplo de guias, diretrizes, normas e grades, etc. “[...] A política curricular metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” (SILVA, 2006, p. 11-12).

Desse modo, “[...] o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.” (HÖFLING, 2001, p.35), o que reforça a nossa tese de que as políticas educacionais de formação dos educadores, especialmente no que tange aos currículos dos cursos de Pedagogia, não ocorrem de modo neutro, mas trazem consigo intenções de produções sociais, se constituindo, portanto, em territórios que se disputam conhecimentos e saberes que servem a determinados projetos de sociedade. (M. ARROYO, 2011).

Essas intenções de produções sociais, assinaladas por Miguel Arroyo (2011), bem como as disputas de saberes válidos são visualizados nos PPCs que analisamos no capítulo anterior, assim como nas falas de professores e estudantes dos cursos de Pedagogia. O componente "Literatura Infantil" foi inserido como disciplina obrigatória nos PPCs das Instituições investigadas por imperativo das DCNs, e não por considerarem esses saberes importantes a formação do Pedagogo.

Assim, o componente "Literatura Infantil" foi incluso nos PPCs, mas falta acervos literários adequados em número, qualidade e acessibilidades aos estudantes nos cursos de Pedagogia das três instituições investigadas, conforme constatamos nas falas das professoras que trazem material de casa para socializar com as turmas.

Além da falta de material, falta compromisso da Instituição com a contratação efetiva de professores para a disciplina, como é o caso da Universidade "A", em que a professora responsável por ministrar as aulas de "Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização" e "Contação de Histórias" faz parte do quadro de professores substitutos. Esse dado revela descompromisso com a formação dos Pedagogos.

Nesse sentido, para Pereira (2010), construir um currículo numa perspectiva da autopoiese é desenvolver práticas educativas que não dicotomizem razão-emoção, é buscar dar vida e emoção às práticas que empreendemos nos espaços escolares, não mais através de práticas mecanicistas e apáticas, como ainda ocorrem em variados contextos.

Um currículo pensado na perspectiva, acima referida, é um currículo com espaços de vida recobertos de afetos e só podem ser experimentados via sensibilidade humana.

De acordo com Pereira (2010, p. 53) “no espaço escolar, quanto mais as relações afetivas forem desvalorizadas, menos pessoas afetuosas formaremos”. Assim, acreditamos que o despertar da sensibilidade e afetividade humana pode ser concebida no espaço escolar via texto literário. É no cruzamento dos contextos textuais narrados e/ou poeticamente formulados via leitura literária que a criança vai estabelecendo pontes com o seu mundo real.

Nesse sentido, creditamos à LI/J a possibilidade de formar nas crianças a sensibilidade e o afeto. Assim, desde a mais tenra idade, incluindo bebês, as crianças que têm acesso aos livros e os leem de modo não pragmático, como notoriamente percebemos em práticas escolares, mas apreciam o caráter artístico e lúdico das obras, são capazes de desenvolver, além dos afetos e da sensibilidade artística, outros atributos igualmente relevantes conforme apresenta Colomer (2008) como a gestão dos conflitos intra e interpessoais, a necessidade de se reivindicar outros valores e de se verbalizar os problemas de ordem mais social, além da negociação moral e adaptação pessoal de algumas mudanças externas, tudo isso perpassado pelo compartilhamento da imaginação capaz de anular as fronteiras entre o mundo infantil e adulto.

A autora prossegue que as histórias endereçadas às crianças e jovens na atualidade, passaram a considerar que esse público deve ser educado com base na complexidade que a vida requer, rompendo-se, dessa forma, as restrições temáticas que foram imperativas em outras décadas, assim: “Los autores de libros infantiles abordaron entonces todos los temas tradicionalmente silenciados por los adultos para salvar la mitificación de la inocencia infantil.”²⁶ (COLOMER, 2008, p. 110).

26 Os autores de livros infantis procuram se dirigir as questões tradicionalmente silenciadas por adultos, com intuito de salvar o mito da inocência da infância. (Tradução livre).

Sob essa perspectiva, anunciada por Colomer (2008), Nely Novaes Coelho (2000) já mencionava a importância da consciência de mundo do autor que é resultante do modo como ele interfere no mundo de modo consciente ou inconsciente e é essa intervenção que influenciará nos modos como ele produzirá a obra e resultará em sua literariedade, cujos atributos são frutos, por sua vez, da consciência de mundo do autor, assim, quanto mais “orgânicas” e intensas forem as relações do escritor e as conjunturas do mundo social, e quanto mais coerente for os frutos dessas relações estabelecidas pelo autor e a sua escrita, “[...] tanto mais perfeita será a criação literária que dele resulta.” (COELHO, 2000, p. 50).

3.1.1. Políticas Educacionais dos anos 1990: o processo de formação dos pedagogos

A década de 1990 é marcada pela tentativa de reformas educacionais que visam, acima de tudo, estender a educação para toda população; erradicando, com essa medida, o analfabetismo. Todavia, na compreensão de Dalila Andrade de Oliveira (2001), as tentativas de mudanças e reformas da década de 1990 traziam consigo vestígios de uma compreensão ainda restrita de educação básica. Na visão de Vera Peroni (2003), as mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 partem da materialidade e redefinição do papel do estado.

Na perspectiva das políticas educacionais da época o raciocínio economicista dominante aferiu ao professor a responsabilidade formativa como trampolim social, nas palavras de Oliveira (2001) – “passaporte para o futuro”. Sob esse ponto de vista, tanto o professor como o aluno, por ele formado, sofrem pressões sociais quanto à sua formação, que está nesse ideário diretamente ligado ao desejo veemente de ascensão profissional, social e/ou econômica.

Seguindo a linha de raciocínio acima iniciada, a autora avança afirmando que: “investir na própria formação é ampliar as possibilidades de se auferirem maiores ganhos futuros.” (OLIVEIRA, 2001, p. 113).

A questão tratada por Oliveira incide na definição de Claus Offe (1984), sobre a ingovernabilidade do sistema capitalista – sendo esse um problema estruturante do Estado capitalista. Nas propostas que se alinham para a superação do problema da

ingovernabilidade se evidenciam, na visão de Claus Offe (1984), exigências e expectativas políticas/sociais que intentam serem reduzidas ou até mesmo neutralizadas, das quais se pode enfatizar as necessidades do indivíduo e da própria coletividade através da reprodução da força de trabalho que tropeçam, ironicamente, na capacidade de desempenho e direção do Estado, a saber:

[...] o fato de que o capital pode proteger-se de intervenções estatais, graças às posições de poder social que lhes são próprias, com a ameaça de não - investir. De qualquer maneira, não se torna necessário um grande esforço de interpretação para descobrir que a ingovernabilidade observada nada mais é que a forma aparente, refreada politicamente, do conflito de classes entre salário e capital, ou mais exatamente, entre exigências políticas de reprodução da força de trabalho e estratégias de reprodução do capital. (OFFE, 1984, p. 250).

Mediante o exposto, inferimos que a partir do problema da ingovernabilidade, destacada por Offe (op. cit), é auferido ao profissional da educação a responsabilidade de investidora em sua própria formação, pois caso isso não ocorra, o Estado não poderá investir e o conflito salário e capital se intensifica ganhado força, graças à impotência dos profissionais diante da estrutura que se gera em torno da questão.

Mediante as breves exposições acerca do problema da ingovernabilidade, aqui explanadas, Offe (1984) percebe nele um instrumento suscetível ao agravo da crise. Essa questão abordada por Offe, pode ser visualizada nas políticas educacionais brasileiras, especialmente no que tange aos processos de centralização e descentralização amplamente difundidos no país na década de 1990.

O clima de tensão acerca dos processos de descentralização e centralização formam o alicerce da política educacional dos anos 1990, onde se verifica “que o Estado está centralizado no controle, principalmente através dos PCNs e descentralizando o financiamento da educação, sobretudo através do Fundef e do repasse de dinheiro direto para as escolas.” (PERONI, 2003, p. 71)

Através do exposto, Governo Federal veio, no decurso da década em questão, se desobrigando do financiamento das Políticas Educacionais, através da terceirização de serviços, e esses processos ocorrem dada a crise do capital, discutida por Peroni (2003).

Assim, o processo de descentralização/autonomia das políticas educacionais não ocorre, pois há dependência financeira de recursos restritos – terceirização. (PERONI, 2003).

A saída da crise, apontada pelo governo brasileiro, recai na minimização das políticas sociais, enquanto o Estado atende às demandas do capital, especialmente do capital especulativo. (PERONI, 2003, p. 180).

Em suma, mediante as discussões e constatações aqui tratadas por Peroni, é verificada a complexidade de entendimento do termo “descentralização”, quando se trata de políticas sociais nos anos 1990, é constatado “[...] que o conteúdo da descentralização é construído no embate entre forças que defendem projetos de sociedade e de educação antagônicos.” (PERONI, 2003, p. 18), ideário propalado na década de 1990, sobre a formação docente e discutidas por Dalila Andrade de Oliveira (2001).

Sobre a formação dos educadores Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) refletem cerca da reforma política/universitária ocorrida nos anos 1990, que atribui ao professor um protagonismo fundamental e absurdo, na visão dos autores nesse profissional recai a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino, assim, baseado no Relatório Delors²⁷: “O fracasso escolar seria a ferida exposta a atestar no que sua formação desaguara”. (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000, p. 98).

Ainda com base no referido Relatório, se requer do professor uma formação que não seja ministrada à parte os isolando do exercício de outras profissões, pois: “Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal.” (DELORS, 1998, p. 156)

Com base nesses pressupostos, em 1995 surge uma extensa reforma curricular que atinge todos os níveis do ensino, requerendo do professor uma série de competências que assegurariam a sua empregabilidade, daí o indicativo de que o conteúdo de ensino deva estar enraizado na praticidade, ou seja, essas demandas políticas da educação formativa do professor na década, encaminham à formação do cidadão produtivo. Esse “ardiloso” plano consistia em “[...] retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu

²⁷ O Relatório Delors destaca ainda que além das competências pedagógicas é cabido ao professor formação para a pesquisa e formação superior para esses profissionais, não necessariamente universitária, salientando e recomendando aos professores o exercício de outras atividades/profissões além de professor – afim de se ter uma maior mobilidade entre empregos.

ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura constituir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência.” (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2000, p. 99).

A reforma universitária, proposta na década, nos instiga a questionar que tipo de profissional se queria formar, já que a preocupação do período residia em atender às exigências do Estado capitalista, pois como forma resultante desse ardiloso plano se tem o enfraquecimento e/ou quebra das organizações sindicais, tudo isso associado aos baixos salários dos professores, bem como, a falta “[...] de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos”. Fatores, que segundo a autora, “ interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão.” (OLIVEIRA, 2011, p. 334).

Nesse sentido, Oliveira (2011) prossegue destacando a urgência gerada na década, de se pensar, com maior destreza, meios de redistribuição econômica capazes de superar a crise, a partir da diminuição dos contrastes sociais existentes entre as regiões do país, mediante a promoção de uma maior equidade na oferta educativa, a fim de se construir uma escola realmente republicana.

É mediante as necessidades, destacadas pela autora (2011), que pensamos a seguir, de modo mais específico, as políticas de formação dos pedagogos e o trato com a literatura infantil/juvenil.

3.2. Afinando relações: Literatura Infantil e Política de Formação de Pedagogos

Através da leitura literária infanto-juvenil a criança pode ampliar os seus conhecimentos linguísticos, aprofundando-se em outras áreas do conhecimento sem necessariamente se nomear nenhuma dessas áreas do saber, pois a função da leitura literária extrapola esses vieses aprisionadores da prática, mas através de sua forma peculiar e artisticamente produzida, aprofunda aspectos de caráter cultural, revelando

dinamicamente uma multiplicidade de saberes, informações a partir de uma linguagem especialmente articulada ao universo infantil. (CADERMATORI, 2012).

É sabido que o pedagogo, em sua formação, trabalhará um repertório de informações e habilidades. Repertório este fundamentalmente baseado na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão, que deverá estar fundamentada dentre alguns aspectos, em princípios de interdisciplinaridade e sensibilidade afetiva e estética.

É a partir do exposto que percebemos a relevância do trabalho interdisciplinar no exercício de sua profissão - docência. (KLEIMAN E MORAES, 1999)

Assim, a partir desse destaque que damos à atividade interdisciplinar, verificamos a possibilidade de trabalho articulado com os textos literários, especialmente os infantis, que dentre as muitas possibilidades de leitura, transitam com facilidade dentre as diversas áreas de conhecimento com um estio artístico próprio de sua linguagem, que envolve dentre outros aspectos: o imaginário, a afetividade tipicamente presente nesses textos, além do caráter estético que o caracteriza.

Nessa perspectiva é importante destacar como se dá a transversalidade e a interdisciplinaridade, que na visão de Kleiman e Moraes (1999, p. 22), são conceitos que não se separam, mas que se alimentam mutuamente, pois: “A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento, a transversalidade questiona a alienação é o individualismo no conhecimento.” As autoras ressaltam ainda que, tanto a interdisciplinaridade, quanto a transversalidade, só podem ser postas em prática através do trabalho coletivo.

Nesse sentido, a leitura literária pode favorecer uma relação de interação texto/leitor, além de muitos outros conhecimentos que interdisciplinarmente vão se construindo. Todavia, não se trata aqui de um conhecimento seco, puramente informativo, como acontece nas informações que obtemos através dos jornais, revistas, televisão, rádio e computador. Mas, falamos e defendemos uma literatura bem elaborada, que estimula o leitor a realizar mais leituras, que instiga e aguça a sua curiosidade. Uma literatura artisticamente produzida, criativa, que desperta a imaginação do leitor; que o faz encontrar-se socialmente ao lançá-lo na busca do novo, além do prazer propiciado por esse tipo de leitura.

3.3. Prazer estético e Literatura Infantil

Sobre o prazer estético, Hans Robert Jauss (2002), toma por base as três categorias fundamentais da fruição estética: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. Sendo, grosso modo, a *poiesis* entendida como o prazer ante a obra que realizamos, aqui o leitor se sente como co-autor da obra; a *aisthesis* é designada ao prazer ante ao imitado, ou "[...] uma espécie de consciência receptora acionada pelo efeito que a obra de arte provoca no receptor, contribuindo para que ele renove sua percepção do mundo". (NÓBREGA, 2012, p. 235). E a *katharsis* se refere ao prazer dos afetos provocados pelo discurso e/ou pela poesia. Essa categoria concretiza "[...] a identificação que leva o receptor a mudar seu comportamento social, libertando-se de algumas amarras do cotidiano de modo que ele seja capaz de ampliar sua visão e julgar os fatos e a realidade ao seu redor". (NÓBREGA, 2012, p. 247).

As categorias da fruição estética apontadas por Jauss (2002) se constituem elementos de relevante contribuição ao movimento receptivo da obra literária, se constituindo em importantes categorias metodológicas de ensino da literatura. E é justamente esse prazer possibilitado mediante a leitura literária e presente na recepção de toda obra artística que se contrapõe efetivamente da estrutura do Estado capitalista, pois os produtos culturais são reflexos dos moldes sociais adotados pela sociedade regida pelo capitalismo que converte esse bem sob a égide da lucratividade, sendo símbolo demonstrativo de poder aqueles que ocupam um lugar mais alto na pirâmide social.

Nessa ótica, a cultura e seus produtos, é vista como dada e concluída produtivamente, tornando-se assim “[...] objeto opaco, sem vida, mensurável, verificável e passível de ser mercantilizado, já que é descartada de quem a produziu e do próprio sistema de produção [...]” (PERROTTI, 1982, p. 15).

É mediante essa compreensão de cultura gerada no seio da sociedade capitalista que ela – a cultura – se ajusta facilmente a ideia de incompletude infantil que paulatinamente foi se construindo no decurso histórico. Nessa perspectiva “A cultura passa a exercer uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na história enquanto sujeito.” (PERROTTI, 1982, p.16).

Em contrapartida a esse ideário Magnani (2001, p. 140) afirma que “a literatura mobiliza a imaginação, estimula a busca de alternativas”. Teremos, assim, uma formação em leitura diferenciada quando os professores descobrirem que, através da leitura literária, os alunos poderão realizar a leitura dos impasses e contradições sociais, partindo para a compreensão de que devemos ser co-autores não apenas dos fracassos, mas da luta constante pela construção e transformação da sociedade.

Para Regina Zilberman (1989), a leitura implica mais que mera decodificação. Em se tratando da leitura literária, mais que atividade de lazer, é também atividade onde o senso de alteridade e aprendizagem se configura. Dessa forma, a leitura implicará aprendizagem, quando o texto for recebido pelo leitor enquanto alteridade, é nesse momento que o leitor se torna sujeito do ato da leitura e pode dialogar e se posicionar diante do lido, pois, “A leitura implica *aprendizagem*, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha identidade no confronto com o texto. (ZILBERMAN, 1989, p.85). (Grifo nosso).

Através da leitura, o indivíduo poderá confrontar a si mesmo, refletindo sobre o seu estar no mundo, podendo mediante essa atitude, se perceber no mundo como sujeito de um processo do qual, em sintonia com o outro, ele tem as ferramentas para exercer seu protagonismo social. Pois, “[...] quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, mais propenso a modificar seus próprios horizontes ele vai estar.” (AGUIAR, 2001, p. 151), conseqüentemente, a partir da mudança individual poderá ocorrer a social.

Portanto, para se chegar a um trabalho metodológico em que a criatividade seja a mola propulsora do processo, é necessário que conheçamos primeiro os interesses das crianças, para que considerando a faixa etária em que se encontram, se possa selecionar os textos que serão utilizados desconsiderando se os títulos escolhidos estão dentro das determinações de interesses literários e de prazer do texto pertinentes a cada faixa etária. (BORDINI & AGUIAR, 1998).

Desse modo, pensar literatura infantil é pensar o prazer que esta poderá oferecer aos seus leitores de forma gratuita, desinteressada, sem fins escolarizadores, mas com o objetivo de fruição, de entretenimento, de jogo, de ludismo. (CADEMARTORI, 1986).

No que concerne à brincadeira-ficção literária, Jacqueline Held (1980) classifica a brincadeira de maneira evolutiva, através da consideração de três categorias atravessadas

pela criança e seus jogos. Num primeiro momento, a brincadeira *exercício*, cuja característica maior se dá no campo da energia física/muscular empreendida pela criança no ato de brincar; a segunda categoria remete à brincadeira *simbólica*, lugar onde a imaginação infantil tem espaço garantido por intermédio das brincadeiras de casinha, de bonecas, bois, cavalinhos, etc.; e a terceira categoria, esboçada pela autora, se trata das brincadeiras de *regras* – é aqui que “o espírito racional e as capacidades lógicas se afirmam e a criança maior torna-se capaz de se dobrar a uma ‘regra da brincadeira’.” (HELD, 1980, p.52).

Para a autora, essas fases da relação brincadeira-ficção literária, não eliminam as etapas que a precederam, mas as agrega, muito embora seja na fase das brincadeiras de *regras* que todas as formas de brincadeira coexistam e se interpenetrem – aí existe a junção inteligência e poder criador. É essa leitura que defendemos e esse é o desafio que se lança na formação dos profissionais que tratarão essa perspectiva literária em suas salas de aulas, na construção de cidadãos autores e sujeitos de sua própria existência, politicamente situados, admiradores e sensíveis à arte e ao poder imaginativo que emana da leitura literária.

Com base nas exposições e reflexões tecidas, nesse capítulo, acerca das concepções de Estado, Governo, Políticas públicas e educacionais, formação de professores, bem como da importância de uma formação adequada dos pedagogos no que concerne aos conhecimentos acerca da leitura literária infanto-juvenil, percebemos que muito ainda temos que avançar e discutir nesse campo de conhecimento e embates políticos.

Numa primeira instância é oportuno refletir, de forma mais apurada, o que está disposto nos documentos oficiais, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais e Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, pois em ambos os documentos verificamos a interdisciplinaridade como fator relevante no processo formativo.

No entanto, se considerarmos a amplitude que o termo **interdisciplinaridade** encerra, e sua necessidade no campo formativo dos professores, reversamente perceberemos o quanto as proposições dos documentos referidos se distanciam da realidade de nossas universidades.

No tocante à inclusão de determinados saberes nos cursos de formação de professores, especialmente as licenciaturas em Pedagogia do estado da Paraíba, lamentavelmente percebemos o abismo que se circunscreve entre as proposições oficiais e a prática que vemos empreendida.

Assim, trazemos à discussão a questão crucial de nosso trabalho, ou seja, a necessidade de se refletir a inclusão dos estudos acerca da leitura literária infanto-juvenil no currículo dos cursos de Pedagogia do estado da Paraíba.

É a partir de uma compreensão mais nítida da política curricular Nacional, responsável por regimentar os cursos de Licenciatura em Pedagogia, que outras questões vêm à tona, especialmente no que concerne aos conhecimentos que são validados em detrimento de outros. Nesse sentido, as questões referentes ao currículo são inevitavelmente necessárias para um aprofundamento reflexivo mais apurado.

É mediante essa necessidade de discussão que refletimos com Tomaz Tadeu da Silva (2006), o currículo como superfície de representação. Sob a ótica do autor, o ato de representar significa definir como real, em outras palavras, o que realmente conta como conhecimento. Essa compreensão de poder concebida a representatividade delegada ao currículo, nos torna reféns de uma ordem que não foi pensada mais criteriosamente por nós – educadores – mas apenas aceita sem os questionamentos necessários.

É mediante as reflexões de Tomaz Tadeu da Silva que vislumbramos o currículo como instrumento de poder e construtor de identidades, que longe de exercer um papel democrático e de respeito às diferenças, cerceia o processo educativo como um todo, desde as funções e patamares ocupados pelos que compõem o processo educativo, até os documentos que “dirigem”, “guiam”, encaminham as ações que “devem” ser assumidas pela comunidade escolar. Essa atitude desrespeita as singularidades e diferenças, bem como o contexto multicultural em que estamos inseridos. É através de práticas como essas que temos violado um direito básico de todo e qualquer cidadão brasileiro, o direito à liberdade de expressão.

Esse debate nos encaminha para a questão chave de nosso trabalho, que concerne aos processos de inclusão e exclusão de alguns componentes curriculares dos cursos de formação de educadores – pedagogos – do estado da Paraíba. Esses fatores remetem a alguns questionamentos, como por exemplo, quem determina que um conhecimento é

realmente válido em detrimento de outro conhecimento? A quem foi dado o poder de escolher o que devemos conhecer e quais conhecimentos são importantes para a “minha” formação? Quais os objetivos desse processo arbitrário de escolha dos conhecimentos socialmente válidos? Que identidades querem construir?

A questão do currículo multiculturalista defendida por Silva, mostra que “[...] o gradiente a desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade.” Nos fazendo lembrar que a igualdade não pode ser simplesmente obtida através do acesso ao currículo hegemônico, pois a obtenção de igualdade depende substancialmente da modificação do currículo existente. (SILVA, 2003, p.90)

Ao percebermos os processos de performatividade e globalização e seus efeitos, que não ocorrem meramente nos níveis tecnológicos, mas nos político, cultural, econômico e social, Lopes e López (2010) nos auxiliam na reflexão de que as consequências dos processos de globalização para a educação são mais densas que propriamente a inserção das novas tecnologias e o fortalecimento de algumas disciplinas no campo curricular, em detrimento de outras, conforme questionamos nesse trabalho.

As questões tratadas nesse capítulo, remetem a discussões mais apuradas acerca do conteúdo tratado na leitura literária endereçada a crianças e jovens e seu viés formativo e lúdico, assim, no capítulo que segue trataremos dessas e de outras questões referentes à temática.

4. POLÍTICA, CURRÍCULO E LITERATURA INFANTO-JUVENIL

4.1. Literatura Infantil e Prática Pedagógica - Um Dedinho de Prosa

*O mundo inteiro está naquilo que dizemos – e
totalmente esclarecido pelo que calamos.*

Daniel Pennac

Antes de tudo gostaríamos de estabelecer o que é a literatura infantil, e dentre uma das variadas definições que temos tido a oportunidade de apreciar, há uma que melhor responde ao que propomos nesse trabalho - Literatura Infantil é arte – e como tal é um “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras” (COELHO, 2000, p.27)

A literatura infantil, diferente das literaturas que compõem o cânone literário adulto, desde os seus primórdios surge como forma literária inferior que se aproxima mais da função pedagógica, o “que a faz ser mais pedagogia do que literatura.” (PALO e OLIVEIRA, 2006, p.9).

Assim, via texto literário, o universo adulto delega à criança o dever de aprender, através do texto lido, a “verdade social”, tudo isso numa lógica linear que está intimamente ligada ao universo adulto. Essa ótica é refletida na produção infantil como receptor engajado nas propostas da escola e da sociedade de consumo.

A situação histórica e relação social com os textos literários mudam a partir do nascimento da escola, assim sendo, Zilberman e Silva (2008) observam que a literatura não começou a fazer parte do currículo escolar em sua identidade original, mas em primeira instância ela é parte integrante do *Trivium* diluindo-se entre Gramática, Lógica e Retórica. Com a Renascença, que privilegiava a cultura clássica, a literatura passou a servir de pretexto para o ensino de língua grega e latina, mas a pedagogia vigente no

século XVII se opõe a essa prática, enaltecendo a necessidade de que os estudantes se dedicassem ao estudo do vernáculo, elevando-se o conceito ao trabalho com as poesias traduzidas. No entanto essa tentativa de alcance de conhecimento das normas clássicas via texto literário –poesias traduzidas - bem como os propósitos de criação artística se tornavam cada vez mais difíceis, pois havia um enorme abismo entre a realidade vivencial e temporal dos estudantes e os textos lidos. Assim, só após a Revolução Francesa (1789 – 1799) que os franceses introduzem na escola a literatura nacional, que a partir desse momento passa a fazer parte, ainda que de forma incipiente, da história literária para anos mais tarde ser consolidada em toda Europa.

Assim, a literatura passou a ser considerada superior ante as outras artes por ser “uma das poucas modalidades da criação artística a ter entrada na escola” (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 20), no entanto isso se dá exatamente por ela ser a única a utilizar a língua como matéria de ensino.

Com base no exposto, a literatura, integrada ao currículo escolar, não poderia perder a força que exercia perante à educação, no entanto a sua natureza foi modificada, então a finalidade comunicativa com o público antes a ela devotado, passou pelo crivo da institucionalização e com isso diluiu-se a sua finalidade intelectual e ética cedendo lugar ao caráter linguístico. Todavia a dimensão política não desapareceu tomando, por assim dizer, outros rumos, ou seja: “[...] a literatura, escrita no vernáculo julgado padrão pelas entidades culturais e educacionais, tornou-se porta-voz de uma nacionalidade preestabelecida, determinada pelo Estado, mas corporificado por ela.” (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 20), e assim a literatura e escola caminham juntas, sendo a primeira invariavelmente associada à segunda.

Então, com base na história de inserção da literatura no contexto escolar e a sua subserviência ao ideário burguês marcado pelo tom moralizante contido nas obras, que visava adaptar as crianças ao modelo social vigente, a literatura entra em crise na escola e começa a indagar a sua própria finalidade.

A linearidade dessa vertente reprodutivista, na visão de Palo e Oliveira (2006), faz com que grande parte da produção literária endereçadas ao público infanto-juvenil carregue consigo ranços de um autoritarismo ideológico que faz do leitor infantil um ser passivo do texto e da voz toda poderosa do narrador.

Para Peter Hunt (2010), as narrativas que possuem essa característica autoritária controlam a interatividade que o leitor poderia estabelecer com o texto lido, podendo, em uma última instância, minar o pensamento do leitor. Esse fato ocorre porque o próprio ato de leitura de um texto reduz a distância entre o contador e o conto, tornando o pacto narrativo mais específico, porém, quando a tensão é suscitada, acrescida de autoritarismo, pelo narrador implícito, esse pacto se torna frágil. Isso acontece notadamente no caso em que a aptidão emocional do público se dá de forma tácita (sinalizada pelos itens de conteúdo e pela estrutura do texto) e é vista como discrepante do modo controlador.

É sabido, que o viés autoritário e reprodutivista da sociedade se propala, também, nas obras literárias, por essa razão é necessário que o educador tenha em sua formação a bagagem crítica/reflexiva capaz de redimensionar esse viés através da percepção mais aprofundada do caráter estético da obra literária e sua função fruidora, pois “O didatismo ainda permanece evidente na contação de histórias, em que o pedantismo e doutrinação são elementos disfarçadamente imbricados ao ato de contar e controlar”. (HUNT, 2010, p. 173). Nesse sentido, é importante distinguir o ato da recepção e o da interpretação, conforme justifica Hans Robert Jauss:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellungauf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p.69)

A exposição de Jauss evidencia um caráter primário da obra literária que deveria perpassar toda e qualquer experiência estética.

Para Maria Alice Faria (2010), a exclusão da literatura infantil/juvenil dos programas acadêmicos dos cursos superiores de Pedagogia no país, se deve justamente porque a literatura infantil/juvenil não é considerada como uma literatura verdadeira e, por essa razão, ela é escamoteada/não consta na maioria dos currículos de formação dos professores em nosso país.

Sobre essa questão, Peter Hunt (2010), enfoca que a “exclusão” da LI/J dos currículos acontece dada a aceitação mercadológica de textos “limitadores”, bem como da

própria mediação que acontece na maioria das vezes com despreparo e um certo pedantismo. Vejamos:

A aceitação ampla de textos limitadores não só restringe o pensamento dos leitores como também a capacidade de pensar. A desconsideração desse problema faz parte de uma desconsideração geral da literatura infantil por sociolinguístas e psicolinguístas, e reflete a enorme influência que os mediadores menos preparados exercem na produção da literatura infantil. A maioria dos leitores pode se sentir superior ao material escrito para crianças e, por isso, eles se sentem mais livres para prescrever. (HUNT, 2010, p. 173)

O autor prossegue nas reflexões, apontando, através de exemplos e análises de livros literários infanto-juvenis, que, somado a esse aspecto estilístico, há outros elementos que não devem ser entendidos separadamente e que em conjunto possibilitam uma compreensão mais reflexiva acerca da produção literária destinada a crianças. Esses outros aspectos concernem à própria estrutura narrativa, à política de distribuição e divulgação e exclusão de acesso aos livros por todas as camadas sociais e à ideologia que se atrela a esse aspecto político.

Para além desses aspectos levantados por Peter Hunt (2010), Maria Alice Faria (2010), percebe outros tributos dessa literatura. Dentre eles, destacam-se a polissemia do texto literário infanto-juvenil, capaz de instigar no pequeno leitor reações diversas, que vão desde o prazer emocional ao intelectual, além, é claro, de fornecer informações sobre os mais diversos campos de conhecimento, satisfazendo o leitor em sua necessidade nata de conhecer.

Além desses aspectos alçados por Faria (2010), a literatura favorece ao leitor relacionar o texto lido com situações de seu cotidiano que lhe causam as mais variadas emoções, suscitando diversos sentimentos, além de favorecer a correlação de fatos sociais, políticos, filosóficos e inúmeras outras áreas de inserção do leitor, permitindo a ampliação do horizonte de ideias, e consentindo, ao mesmo tempo, que ele enverede por novos caminhos de fruição e ludismo, aspectos próprios da literatura infantil/juvenil.

Mas é necessário ensinar literatura? Jouve (2012, p.133) diz que “[...]essa pergunta pode parecer brutal. Mesmo assim merece ser feita. Diante de currículos de ensino sobrecarregados, é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza incerta e cuja

função não está clara?”. O autor ressalta a importância dos estudos literários, defendendo e argumentando que muito além dos enfoques estéticos de ludicidade e prazer, que defendemos ao longo desse trabalho, os textos literários são objetos de linguagem e, pelo fato de o serem exprimem inexoravelmente uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo.

Desse modo, estudar literatura é transcender o horizonte da disciplinaridade curricular de alguns componentes, assim como também o é transcender a dimensão unicamente estética, que de acordo com o autor (2012), ocupa o campo das subjetividades, mas numa análise mais prática. E acrescenta que a necessidade de se estudar literatura advém de suas dimensões cultural e representativa, configurando-se como uma prática de valor transcultural.

Nessa perspectiva Rildo Cosson (2014) diz que é necessário entender que o texto literário dialoga com outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura e por essa razão não pode estar distante da escola, mas seria papel da escola ampliar essa relação.

4.2. Um olhar da psicanálise sobre a leitura literária infanto-juvenil

*A escola que eu frequentava era cheia de grades como prisões.
E o meu mestre, carrancudo como um dicionário:
Complicado como as matemáticas:
Inacessível como Os Lusíadas de Camões!
Felizmente, à boca da noite,
Eu tinha uma velha que me contava histórias... lindas histórias
do reino da mãe-d'água...
E me ensinava a tomar a bênção à lua nova.*”²⁸

Sob a ótica da psicanálise, de acordo com Freud²⁹, na obra *Totem e Tabu e outros trabalhos*, percebemos que ele elucida satisfatoriamente alguns dos enigmas referentes às

²⁸ FERREIRA, Ascenso. “Minha Escola”. In: *Poemas de Ascenso Ferreira*. Recife, Nordestal, 1995.

²⁹ Sigmund Freud (1856-1939) – médico austríaco, pai da psicanálise. Seus processos de pesquisas têm início com a observação dos processos de histeria em mulheres e paulatinamente suas pesquisas se deslocam e se aprofundam à psicologia infantil. Aqui nos detemos no estudo acerca dos contos de fadas e sua relação

artes e aos artistas, embora outros aspectos lhe escapem inteiramente. Assim, o aprendizado de uma arte se constitui uma atividade designada a abrandar desejos não gratificados – numa primeira instância, do próprio artista e, subsequentemente, de seus receptores/espectadores.

Sob esse viés, Freud afirma que a energia motriz dos artistas é de raiz similar aos conflitos que direcionam algumas pessoas à neurose, bem como estimulam a sociedade a erguer suas instituições, não constituindo questão da psicanálise o lugar de onde o artista retira a sua capacidade criadora e o que o inspira no momento da criação, pois um dos objetivos primitivos do artista “[...] é libertar-se e, através da comunicação de sua obra a outras pessoas que sofram dos mesmos desejos sofreados, oferecer-lhes a mesma libertação” (FREUD, 1996b, p. 189)

A assertiva acima é reveladora do caráter de gratificação dos desejos que emanam da arte de um modo geral. Se aplicarmos essa reflexão à arte literária, perceberemos, facilmente, a partir de nossa própria experiência leitora, que muitos de nossos desejos, alguns deles também reprimidos, são gratificados nas leituras que realizamos.

Quem nunca se deliciou na leitura de um conto de fadas, de um poema, de uma narrativa? A leitura literária possibilita aos leitores, além das condições já citadas, a possibilidade de auto-identificação com as personagens da trama lida, despertando a fantasia e imaginação, aspectos característicos desse tipo de leitura.

Se rememorarmos algumas das leituras literárias que realizamos em nossa infância, certamente lembraremos passagens e/ou personagens com as quais nos identificávamos e talvez, com certa perplexidade, não reconheçamos mais nessas leituras aspectos de nossa identidade atual, mas certamente recordaremos com alegria os momentos em que a realizamos e as pessoas com as quais dividíamos esses momentos de prazer, sonho, imaginação, fruição, fantasia, medos, insegurança e perspectivas.

A leitura, também pode nos tornar autônomo, pois o livro:

[...] é feito de signos, de linguagem, do registro simbólico que os psicanalistas situam mais do lado do pai, de uma terceira instância separadora. E o ato de

nos aspectos psíquico emocionais humanos – contido nos volumes XII, XIII E XVII das obras completas do referido autor.

chegar à leitura é, às vezes, descrito como incorporação de algo que é próprio da mãe, em que o pai, ou o ser amado pela mãe, aquele com quem ela sonha, sem dúvida não está ausente.(PETIT, 2009, p. 66).

Coadunando com a visão psicanalítica acerca da arte e mediante nossa própria experiência artística e/ou receptora, percebemos que a arte é um fato pactualmente aceito pela sociedade que é capaz de provocar emoções reais, através da ilusão artística gerada pelo seu substrato simbólico. “Assim, a arte constitui um meio-caminho entre uma realidade que frustra os desejos e o mundo de desejos realizados da imaginação – uma região em que, por assim dizer, os esforços de onipotência do homem primitivo ainda se acham em pleno vigor.” (FREUD, 1996b, p. 189)

A partir do exposto, acerca das emoções reais que emanam da ilusão artística através de seus símbolos, Bruno Bettelheim (2002) aborda os contos de fadas como uma forma artística única, que também possibilitam à criança, enquanto se diverte, esclarecer aspectos sobre si mesma, favorecendo o desenvolvimento da personalidade infantil, oferecendo significado em tantos níveis diferentes, que enriquecem a existência da criança de variados modos, de forma que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Ainda na concepção do autor, os contos de fadas possuem em sua gênese ímpar, uma linguagem artisticamente produzida que fala diretamente à criança, sendo em sua totalidade compreendida pelo infante como nenhuma outra forma de arte o é. O autor completa o pensamento explanando que assim como acontece em toda “grande arte”, os sentidos mais profundos produzidos pelos contos de fadas são distintos para cada indivíduo, variando também a sua dimensão de significância para a mesma pessoa, de acordo com o momento que ela está vivendo. Assim, “[...] a criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos.” (BETTELHEIM, 2002, p. 13)

É mediante o supracitado que pensamos a leitura literária infantil, especificamente os contos de fadas, como instâncias que falam diretamente à singularidade de cada indivíduo, especialmente a criança. Assim, o que dirá se uma leitura é interessante, se fala

diretamente à emoção ou não, é o momento histórico, intelectual, social e emocional vivido por cada leitor.

É nessa linha de raciocínio que Joana Cavalcanti, percebe que “O literário tem o poder de capturar por revelar intimamente o cerne da alma humana.” (CAVALCANTI, 2002, p. 37). Para a autora, ao fazer um estudo mais detido acerca da psicanálise da dor e do amor na literatura infantil e juvenil, a arte literária é reveladora da alma humana, pois evidencia a condição lacunar do ser humano.

É essa incompletude revelada na leitura que o homem realiza, que o faz partir em direção do outro – homem – na busca incessante de preenchimento de seus vazios. Dessa forma, preencher os vazios, buscando incessantemente o estado de plenitude perdida, é o fator que dá origem ao homem enquanto sujeito dos desejos que encontra através dos diálogos que estabelece a razão para a sua própria existência.

Numa concepção ampla da educação em seu caráter ontológico, Freire (2005, p. 91-92) evidencia que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” Sob essa perspectiva, vislumbramos o amor como força motriz do processo criativo humano.

E é esse mesmo sentimento que move o escritor na construção de sua obra, que só ganha sentido na existência do outro, o leitor, que, nessa relação, dialoga livremente com a obra que recebe, preenchendo os vazios que encontra com aspectos próximos de sua vida cotidiana, de sua existência, de suas emoções. É nesse processo de diálogo aberto com a obra que a leitura vai ganhando sentido e propiciando prazer ao indivíduo que lê, num ato eminentemente amoroso, pois “[...] sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo.” (FREIRE, 2005, p. 92)

O texto literário, no sentido supracitado, se constitui como metáfora do real e da existência que se torna presente através da linguagem e por essa razão possui em sua gênese a possibilidade de (re)significar o dado; romper o estabelecido; transgredir o que está posto socialmente; revelar o oculto; multiplicar ideias, pensamentos, atitudes; enfim é por intermédio das leituras literárias, dos contos de fadas, da poesia infantil, das narrativas pueris, dentre outras leituras, que o ser humano se depara com aspectos intrínsecos da estrutura humana – a dor e o amor – e suas representações.

É através da leitura literária que o homem tem a possibilidade de viver esses dois sentimentos e é a partir das dores e amores de outras – personagens – que a função catártica da leitura se manifesta e possibilita ao leitor vivenciar ilimitados enigmas que compõem a alma e a vida humana.

Além dos aspectos elencados, Bettelheim acrescenta que assim como as obras de arte, os contos de fadas “[...] têm muitos aspectos dignos de serem explorados em acréscimo ao significado psicológico e impacto a que o livro está destinado. Por exemplo, nossa herança cultural encontra expressão em contos de fadas, e através deles é comunicada à mente infantil.” (BETTELHEIM, 2002, p.13)

Sob o olhar de Bettelheim (2002), é perceptível a contribuição que os contos de fadas podem dar à formação da criança. A partir dessa compreensão nascente dos estudos psicanalíticos, Freud distingue que as descrições expostas na literatura, através das criações fictícias, merecem uma exposição distinta, pois mesmo tratando de aspectos da vida real, os textos literários trazem consigo um ramo muito mais fértil de análise daquilo que é real e do que é fictício.

Em relação aos aspectos “estranhos” contidos nos contos de fadas e nas obras literárias/fictícias, em geral, Freud (1996c) pondera que o leitor enfrenta o que foi reprimido e/ou superado em seu psiquismo através de modificações profundas que o mesmo transpõe à estranheza ficcional através da fantasia. A fantasia, nesse sentido, realiza um papel de suma importância no psiquismo do leitor, exatamente por ser autônoma em relação ao mundo da realidade por ele vivida. Dessa forma, “[...] o resultado algo paradoxal é que *em primeiro lugar, muito daquilo que não é estranho em ficção sê-lo-ia se acontecesse na vida real; e, em segundo lugar, que existem muito mais meios de criar efeitos estranhos na ficção, do que na vida real.* (FREUD, 1996c, p. 157. Grifos do autor)

Ainda sobre o aspecto “estranhamento/estranho”, Freud (1996c) amplia à questão dos fatores que causam estranhamento nas leituras fantasiosas que realizamos, afirmando que se tomarmos por base os contos de fadas, compreenderemos facilmente que o mundo real é deixado de lado desde o início, para ceder espaço ao animismo.

Freud afirma ainda, que o escritor criativo tem a possibilidade de escolher o seu mundo de representação literária, de modo que essa atmosfera imaginada pelo escritor

possa se aproximar da realidade vivida, coincidindo em momentos e aspectos que nos são familiares, assim como pode também se afastar dessas coincidências reais, criando um universo bem distinto daquilo que encontramos na realidade. Quanto aos leitores, cabe aceitar qualquer um dos casos acima referidos. No entanto, quando tratamos dos contos de fadas, uma de suas características marcantes é justamente o completo abandono do mundo da realidade.

Para Freud (1996c,) os contos de fadas, através de sua função animista, oportunizam ao leitor a realização de desejos, além de ser aspecto recorrente nesse tipo de narrativa “os poderes secretos”, “a onipotência de pensamentos”, “a animação de objetos inanimados”, a magia, o incrível, dentre outros inúmeros aspectos que, isolados ou em comunhão na mesma narrativa, não são capazes de causar estranhamento no leitor, graças à atmosfera de ficção e magia que o texto literário cria e é capaz de gerar prazer no leitor.

Para entendermos como se dá o prazer na analítica da psicanálise freudiana é importante entender a composição do aparelho psíquico formador da personalidade humana – *id*, *ego* e *superego*. De forma sintética, podemos asseverar que o *id* seria a raiz da mente que contém forças instintivas inacessíveis à consciência. Já o *superego* vai se formando através da junção de aspectos de censura e ideias construídas no decurso do desenvolvimento humano, muitas delas de forte influência dos pais, dos educadores e dos valores civilizacionais. O *ego* representa a razão, a busca do controle, do equilíbrio e a tentativa de defesa contra as pulsões agressivas ou auto-agressivas emanadas do inconsciente.

Esses três elementos constitutivos da personalidade do homem são responsáveis por administrar a rede de pulsões que coexistem em todos os seres humanos – satisfações de cunho sexual e de morte. No entanto, os critérios de manejo com esses aspectos obedecem às necessidades de auto-conservação, de prevenção do sofrimento e da maximização do prazer. É a complexidade desse processo que conduz à inibição ou a repressão dos instintos e um dos resultados desse processo é a *sublimação*, que dirige a produção cultural por uma atividade psíquica de reelaboração da pulsão do prazer. Nesse sentido, seria importante que através do recurso da sublimação a escola pudesse conduzir de modo satisfatório a produção de cunho mais artístico e cultural por parte de seus educandos.

Freud ainda reconhece o papel relevante que os contos de fadas/populares são capazes de alcançar na vida das crianças. Sob a ótica da psicanálise, os contos com que tivemos contato em nossa infância ficam registrados em nosso inconsciente e podem vir à tona através de pensamentos e sonhos que encobrem verdades da dimensão emocional presente que o indivíduo vive. Nesse sentido, através da psicanálise pode se reconhecer o relevante papel que os contos de fadas são capazes de propiciar à vida mental das crianças, pois “[...] em algumas pessoas, a rememoração de seus contos de fadas favoritos ocupa o lugar das lembranças de sua própria infância; elas transformaram esses contos em lembranças encobridoras. (FREUD, 1996a, p. 171)

Os sonhadores revelam, a partir do material proveniente de contos de fadas em seus sonhos, histórico de neuroses e ansiedade infantil e sua intrínseca relação com os conflitos emocionais vividos pelo indivíduo no momento presente. Dessa forma, mediante a maneira pela qual os sonhadores utilizam os contos de fadas e o momento no qual os trazem, a psicanálise pode em alguns momentos conseguir recolher algumas sugestões que ajudarão a interpretar anonimatos remanescentes contidos nos próprios contos de fadas. (FREUD, 1996a).

Sobre esse aspecto onírico dos contos de fadas, Bruno Bettelheim (2002) acrescenta que, para um sonho se revelar significativamente e com profundidade, a mente apela para outras fontes imaginativas que enriquecem a sua compreensão, pois para a psicanálise as associações livres que realizamos são maneiras de conduzir a outros elementos de uma ordem psíquica mais profunda com seus reais significados.

É dessa maneira que os contos de fadas se estabelecem com relevância extraordinária ao universo infantil, graças às associações que as crianças realizam, através da imaginação e recortes de sua vivência cotidiana, oferecendo sentido maior à obra lida. Isso ocorre dada a abertura que a criança encontra na própria obra para justapor aos aspectos fantasiosos contidos na obra, elementos de sua própria fantasia pessoal.

Sobre os aspectos fantasiosos e incríveis contidos nas histórias narradas ou poetizadas nas narrativas dos contos de fadas, Freud (1996c) aponta que o incrível tem lugar assegurado, de modo que a contextualização do próprio conto nos faz observar, com certa naturalidade, fatos que seriam improváveis de ocorrer na realidade circunstancial que o leitor vive.

Assim, as obras fictícias possuem completo domínio em relação ao estranho, de modo que muitas das coisas que não são estranhas na leitura literária o seriam se acontecessem na vida real.

Nessa perspectiva, Freud (1996c) expõe que um escritor que usa a criatividade, mesmo com aspectos imaginários de menor proporção que os encontrados nos contos de fadas, tem a possibilidade de inserir na tessitura de sua obra seres “espirituais superiores” ou até mesmo “espíritos demoníacos” e “fantasmas de mortos”, dentro de uma lógica e cenário poético que inebriam o leitor de tal forma que ele não reconhece nesses elementos, aspectos de estranheza. Sobre esses aspectos, Freud exemplifica, a partir de suas próprias leituras, elementos “estranhos” na obra “*Inferno*” de Dante – almas; aparições de ordem sobrenatural em *Hamlet*, *Macbeth* e *Júlio César*, do dramaturgo inglês Shakespeare, que segundo o próprio Freud, não são mais obscuras e terríveis que o mundo jovial dos deuses de Homero.

Assim, evitamos, nas leituras que realizamos, aspectos de estranheza, pois adaptamos a nossa perspectiva pessoal à realidade imaginária imposta pelo autor “ [...] e consideramos as almas, os espíritos e os fantasmas como se a existência deles tivesse a mesma validade que a nossa própria existência tem na realidade material. (FREUD, 1996c, p. 157)

Acerca do exposto, Freud expande suas reflexões, enaltecendo o papel do escritor em situações referentes ao mundo da realidade comum, em que, mesmo nessas circunstâncias, o escritor/autor tem a possibilidade de descrever, através de sua literatura e linguagem literária, multiplicadas vezes as sensações de estranhamento, enveredando até mesmo por eventos que nunca ou esporádicas vezes acontecem na vida real, como exemplo podemos citar aspectos da magia e sobrenatural, acrescentando que ao fazer isso o escritor

[...] trai, num certo sentido, a superstição que ostensivamente superamos; ele nos ilude quando promete dar-nos a pura verdade e, no final, excede essa verdade. Reagimos às suas invenções como teríamos reagido diante de experiências reais; quando percebemos o truque, é tarde demais, e o autor já alcançou o seu objetivo. Deve-se acrescentar, porém, que o seu êxito não é genuíno. Conservamos um sentimento de insatisfação, uma espécie de rancor contra o engodo assim obtido. [...] No entanto, o escritor tem mais um meio que pode utilizar para evitar a nossa recalcitrância e, ao mesmo tempo, melhorar as suas chances de êxito. Pode manter-nos às escuras, por muito tempo, quanto à

natureza exata das pressuposições em que se baseia o mundo sobre o qual escreve; ou pode evitar, astuta e engenhosamente, qualquer informação definida sobre o problema, até o fim. Falando de um modo geral, contudo, encontramos confirmação da segunda parte da nossa proposta - de que a ficção oferece mais oportunidades para criar sensações estranhas do que aquelas que são possíveis na vida real. (FREUD, 1996c, p.158)

Mediante essa exposição, Freud (1996) prossegue esclarecendo que, a categoria provinda das sensações de estranhamento despertados na leitura ficcional, conforme as explanações até o momento apresentadas, advém de formas de pensamento que foram superadas pelo indivíduo. No entanto a categoria emanada dos complexos reprimidos é constante, e jaz tão poderosa na ficção como nas experiências reais.

Assim, as formas de estranhamento geradas na primeira categoria, ou seja, as que procedem das configurações de pensamento que foram outrora suplantadas, se mantêm não somente na experiência, mas também na irrealidade, isso se o cenário em que o fato “estranho” acontece pertencer à realidade material; todavia, quando é apresentado um cenário artificial e despótico na ficção, essa categoria perde o caráter que lhe origina, pois nitidamente se esgotam as possibilidades de ordem poética e as vantagens usufruídas pelos escritores de ficção para invocar ou para abandonar um sentimento estranho.

De modo bem geral, podemos abraçar invariavelmente uma atitude apática em relação às experiências reais, nos submetendo, dessa forma, à influência do nosso ambiente psíquico. Todavia, nessa atmosfera abordada por Freud (1996c), o escritor de literatura, exerce um poder especialmente direcionador sobre os leitores; já que por meio de sua escrita ele pode introduzir o leitor no campo do imaginário e fantasia, e mediante esse contexto imaginado, guiar, de certo modo, suas emoções.

Todavia, a partir, do exposto, salientamos que mesmo que alguns autores ficcionistas possuam intenções direcionadoras do campo emocional do leitor – essas emoções, incluindo aí as sensações de estranhamento, são de acordo com a própria psicanálise, eliminadas, uma vez que elas operam de forma autônoma e podem ser interdependentes em relação ao mundo ficcional.

Desse modo, a receptividade da obra lida e os sentimentos gerados dessa leitura fogem do controle de quem a escreve, pois cada leitor em sua singularidade possui mecanismos próprios de absorver e receber a obra ficcional de modo emancipado e

autônomo. O leitor nesse processo caminha rumo à emancipação, pois é responsável pela automatização das percepções que ele mesmo realiza no seu cotidiano, de acordo com seu horizonte de expectativas, pois, “a autoridade do texto não advém da autoridade de seu autor, não importa como ela se legitime, mas sim da confrontação com a nossa biografia. O autor somos nós, pois cada um é autor de sua biografia”. (JAUSS, 2002, p.82).

A partir dessa compreensão, podemos refletir acerca do prazer estético, tratado por Jauss: “[...] o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do *prazer de si no prazer do outro*”. (JAUSS, 2002, p. 76, grifos do autor). Essa compreensão nos remete à questão da alteridade e movimento recíproco na relação texto-leitor. É nessa compreensão e exercício do leitor que a sua emancipação é gerada em relação à obra lida. Hans Robert Jauss sintetiza o sentido do prazer estético realizado na relação dialética *do prazer de si no prazer do outro*. Para o autor, o prazer estético “[...] se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser no outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético.” (JAUSS, 2002, p. 77).

Além da relação de prazer gerada a partir da leitura literária, Bruno Bettelheim (2002) acrescenta que, os contos de fadas, peculiarmente, são dirigidos às crianças para o descobrimento de suas próprias identidades, bem como na ativação de suas atividades comunicativas, além de “sugerirem” experiências necessárias para o desenvolvimento do caráter infantil.

A leitura dos contos de fadas, nesse prisma, concede ao leitor a ideia de que uma vida harmoniosa, compensadora e boa pode ser atingida por qualquer pessoa, mesmo que haja nesse percurso entraves do destino, adversidades e desventuras. No entanto, para que essa busca pela felicidade e alcance dos sonhos se tornem realidade faz-se necessário que o indivíduo não se intimide com as lutas que o destino lhe reserva, pois é através delas que se adquire a “verdadeira” identidade. Em suma, “estas histórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, e ela o conseguirá.” (BETTELHEIM, 2002, p. 23).

É mediante essas exposições que seguimos na trilha da concepção literária e seus aspectos de prazer e superação dos desejos não gratificados, aprofundando agora a

questão nascente dos aspectos ora abordados – a recepção estética e dialógica das obras literárias infantis.

4.2.1. Recepção estética e dialógica – trilhas da leitura literária infantil e juvenil

A partir do que acabamos de refletir sobre literatura e psicanálise pensaremos, agora, a interação texto– leitor, sob a égide de outro nível de relação que podemos estabelecer com a leitura literária, pois, a qualidade da relação interativa com o texto se dá mediante o processo e os modos de recepção da obra.

Nessa perspectiva, para Freire (2002), ler também significa se tornar sujeito da existência, pois é através das leituras que realizo, que tenho a oportunidade de questionar o que está posto, de pensar criticamente a minha existência. No entanto, para o exercício desse tipo de leitura, é necessário que o leitor perceba o texto com todas as suas lacunas e possibilidades.

É a partir do exercício de uma leitura crítica que o leitor tem a possibilidade de interagir qualitativamente com o texto através de questionamentos, posicionamentos e intercruzamento do que está escrito com a sua realidade existencial. Nessa perspectiva, o leitor também se torna autor, e pode dizer a sua palavra.

Nessa ordem de pensamento Freire (2002, p. 14) reflete que não é possível realizar uma leitura de cunho mais crítico, “[...] como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado”, o autor continua a reflexão assegurando que uma leitura verdadeira compromete imediatamente o leitor com o texto a ele direcionado, num ato compreensivo através do qual o indivíduo vai se tornando também sujeito, pois, “[...] ao ler não me acho no puro enalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.” (FREIRE, 2002, p.14).

A leitura aqui esboçada por Freire, toma dimensões amplas e se refere à leitura jornalística, fictícia, de anúncios publicitários, poesia, *folders*, rótulos, bulas de medicamentos, momentos históricos e políticos da realidade social em que o indivíduo se

insere, discursos televisivos, propagandas e eventos de toda e qualquer natureza, mas que requerem do indivíduo leitor posicionamento crítico e inquiridor. No tocante a leitura literária, ela também, carrega consigo essas possibilidades de posicionamento e interação alavancadas por Freire, e requer do leitor uma postura crítica, interativa e dinâmica.

É nessa relação de interação que o indivíduo estabelece com a obra recebida que as possibilidades de diálogo se alargam, pois de acordo com Stierle (2002):

O significado da obra literária é apreensível não pela análise isolada da obra, nem pela relação da obra com a realidade, mas tão-só pela análise do processo de recepção, em que a obra expõe, por assim dizer, na multiplicidade de seus aspectos. Se esta abordagem se presta a revelar, nos grandes paradigmas do cânone literário, os conceitos mutáveis condutores da recepção e a conexão argumentativa, “dialógica” deles entre si e deles com a obra, torna-se possível antes uma história da interpretação da recepção do que uma história da recepção. A teoria da recepção assim se concretiza como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e de história; e assim, igualmente, como uma teoria de sua justificação. A legitimidade estética do julgamento pessoal, mesmo do que só se formulou uma vez, se torna segura de si mesma apenas em face de um processo de formação do julgamento [...] (STIERLE, 2002, p.120)

Na perspectiva levantada por Stierle (2002), visualizamos a teoria da recepção como concretizada única e exclusivamente a partir dos modos de recepção dos textos lidos pelo leitor. É através do inter cruzamento de ideias e contextos que se aliam ao texto lido, que a teoria da estética da recepção, ganha forma e se consolida.

Essa vertente de análise da relação texto-leitor coaduna com alguns dos princípios Freireanos de percepção da educação e suas modalidades metodológicas de ensino. Ao tratar que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p.12 – grifos do autor), encontramos pontos de contato da teoria estética recepcional, que consiste basicamente no respeito e consideração efetiva do contexto do outro – leitor – e a sua capacidade construtiva de, a partir do dado, refazer/construir a realidade que o circunscreve.

O ato de leitura, sob a ótica da estética da recepção, se dá de forma aberta, livre para responder às indagações que a própria realidade o desafia, despertando a consciência de nossa gênese inconclusa e lacunar, pois, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e

curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (FREIRE, 2002, p.53)

É também, através da leitura literária, que o processo emancipatório do leitor pode ocorrer, pois é capaz de ampliar e transformar sua visão de mundo, na tentativa de o levar a refletir sobre o seu comportamento e capacidade de intervenção social.

É por intermédio da obra literária e da transformação da visão de mundo do leitor que novos anseios são gerados, alargando suas pretensões e objetivos. É na relação texto-leitor que a confrontação autobiográfica se estabelece, conferindo-lhe ampliação de seu horizonte de expectativas e, por conseguinte, emancipação. Regina Zilberman (1989) assinala a experiência estética como propiciadora da emancipação do leitor, pois numa primeira instância, ela é capaz de libertar o indivíduo dos acanhamentos e da usualidade do dia-a-dia, estabelecendo, em segunda ordem, um distanciamento entre o homem e a realidade que se transforma em espetáculo e num terceiro momento, pode preceder a experiência, implicando então na inclusão de novos preceitos, que são essenciais à ação e melhor entendimento da vida prática, e, finalmente, é também, respectivamente antecipação quimérica, ao cogitar experiências futuras, e reconhecimento de acontecimentos passados, ao resguardar fatos passados, permitindo a redescoberta de episódios sepultados.

É a partir do exposto que podemos fazer inferências acerca dos adequados usos da obra literária em sala de aula, questionando antigas práticas, há muito veiculadas pedagogicamente, que vislumbram a obra literária como um depositário de conteúdos ou que dela possa se extrair atividades pedagógicas; ou então da redutora visão do livro enquanto objeto sacralizado e por essa razão impossibilitado de questionamentos acerca de seu teor. Assim, é mediante as concepções aqui alavancadas que o literário pode ser observado como porta aberta aos questionamentos, dúvidas, reflexões, angústias, dores e amores de seus leitores.

É através da ação mediadora com a leitura que o educador tem a possibilidade de estabelecer espaços de conversa com seus educandos/leitores, percebendo, através desses diálogos, as aberturas que o texto permite para interação, intercruzamento de ideias e alargamento de horizontes. É através desse tipo de experiência que o educador percebe que o “[...] diálogo é uma exigência existencial.” (FREIRE, 2005, p. 91), pois é a partir do

diálogo que a atividade de conhecer se reveste de sentido. Pelas razões aqui assinaladas, é oportuno alertar ao professor: “[...] que ensinar não é transferir conhecimento”, e que a máxima Freireana não carece apenas ser apreendida pelo educador e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também deve ser invariavelmente observada, vivida. (FREIRE, 2002, p. 21)

Nesse viés, a postura docente não se reveste mais de um autoritarismo histórico que impede interações e diálogos qualitativos em sala de aula, mas caminha rumo à relação democrática e humana de respeito aos saberes discentes. Por essa razão ao entrar em uma sala de aula “[...] devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*” (FREIRE, 2002, p. 21 - Grifos do autor).

É nessa linha de raciocínio que entendemos, com Freire, que a figura de um professor autoritário, inibe a liberdade do educando, diminuindo a sua capacidade e direito à curiosidade e inquietação, do mesmo modo que um professor debochado dilacera a raiz humana – posta em sua perene inconclusão, ali onde a ética se enraíza. E é a partir dessa compreensão que a relação verdadeiramente dialógica acontece, partindo de sujeitos, também dialógicos, que aprendem e crescem na diferença, sobremaneira no respeito a ela. E é mediante o reconhecimento ontológico de nossa incompletude que nos tornamos radicalmente éticos.

Em acordo com Freire (2002), vemos que a postura educativa não pode mais aceitar determinadas atitudes que infligem diretamente o direito do outro à sua liberdade de ser. Por essa razão, o processo de leitura literária abraça, na vertente que defendemos, posturas de defesa à liberdade do outro, com seus pensamentos e atitudes. “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 2002, p. 25), pois o “Amor [...] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2005, p. 92)

4.2.2. Aspectos sociais da leitura literária

A partir do que até agora debatemos, compreendemos que um desafio que se lança na relação da criança contemporânea com a literatura consiste na acessibilidade destes em sua genuína e complexa constituição linguística. De acordo com Bettelheim (2002), um desafio que se lança, frente à leitura dos contos de fadas pelas crianças de nosso tempo, está nas versões demasiado simplificadas destes que atenuam os seus significados mais complexos, roubando-lhes a profundidade de seus significados. Acerca dessa nítida realidade constatada pelo autor e reafirmada nas versões editoriais, com finalidades de ordem única e exclusivamente mercadológica que conhecemos, podemos somar as versões cinematográficas e produções televisivas em que, de acordo com o autor, estes se transformam em diversão esvaziada.

Bettelheim (2002) observa que, em grande parte da história da humanidade, a vida intelectual das crianças e suas experiências sócio familiares eram atravessadas por histórias míticas e religiosas inerentes ao conto de fadas e era mediante essa literatura mais tradicional que a imaginação e fantasias infantis eram estimuladas. Assim, em simultaneidade, essas histórias se constituíram agentes importantes no processo de socialização da criança.

Com base nessas exposições defendidas por Bettelheim (2002), é possível aplicar a exemplificação por ele referida à realidade das crianças de hoje, que possuem um número vasto de alternativas que as colocam em contato com os contos, seja através da linguagem televisiva e cinematográfica, ou mesmo da linguagem *cibernética* - geralmente veiculada através de programas de computador destinados especificamente à criança; elaborações interativas em *cd-rom* e por intermédio dos próprios *web sites* de relacionamento e jogos endereçados ao público infantil, que se constituem linguagens de fácil acesso, desse modo as crianças da atualidade têm a possibilidade de transitar pelos terrenos da linguagem eletrônica sem impedir, contudo, que ela também caminhe pelos caminhos do literário.

Sobre a questão que acabamos de expor, Regina Zilberman (2003), ao refletir a literatura infantil e seu caráter estético/literário, frente aos outros meios de comunicação,

afirma que a produção destinada ao público infantil se define em primeira instância por seu caráter literário, subordinando-se aos domínios da cultura textual vigente, pois sua forma de comunicação se dá com primazia pela palavra e depende, portanto, do domínio de habilidades ligadas à leitura. Nesse sentido, seu recebedor é, antes de tudo, um leitor e ela existe para propagar esta condição. Assim, “se esse fato não indica que a literatura infantil permaneceu estática aos avanços dos outros meios de comunicação, sua trajetória deu-se nos limites do literário, apropriando-se das conquistas da arte com a palavra.” (ZILBERMAN, 2003, p. 192).

Com base no exposto, estendemos a questão apontando que enquanto os outros meios de comunicação apelam para o visual, a literatura infantil poderá servir de exemplo às demais criações voltadas ao público infantil e juvenil, uma vez que coube a ela a vontade de se libertar do veio de consumo e da cristalização de ideias prontas, o que a separa, também, do alcance pedagógico, através da incorporação de qualidade poética às demais produções quantitativas. (ZILBERMAN, 2003).

Nessa perspectiva, é válido lembrar o que o próprio Freire (1989) propõe acerca do ato de ler que se dá preferencialmente mediante uma compreensão crítica e não se esgota na decodificação seca da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se estende e se antecipa na inteligência do mundo, pois “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p. 9). Nessa lógica, a linguagem e a realidade se fixam dinamicamente e a apreensão do texto se dá mediante a sua leitura crítica e provoca a percepção das relações existentes entre o texto e o contexto.

É mediante o pensamento de Freire sobre o papel crítico do ato de leitura e suas integrações contextuais no universo histórico e social de quem lê, que somos impelidos a refletir sobre o papel da criança e sua constituição histórico-social, para daí compreendermos como se dá a produção cultural a ela endereçada.

Para Edmir Perrotti (1982), nem mesmo os pensamentos mais ousados de nossa história que tratam ou polemizam questões da infância, a exemplo de Ariés³⁰, perceberam

³⁰Ver Philippe Ariés – *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

a criança como ser político, que antes de ser considerada como cidadã de direitos é totalmente escamoteada da vida política, assim como outros grupos que também sofreram e sofrem esse estigma no decurso da história, a exemplo dos índios, iletrados, negros, deficientes físicos e mentais etc.

A partir das reflexões de Perrotti (1982) e outras decorrentes dessa primeira premissa, somos impulsionados a perceber, mediante o contexto contemporâneo, que a criança ainda é percebida como ser dependente em absoluto e por essa razão colocada à margem dos direitos reservados aos indivíduos considerados eminentemente políticos.

Dessa compreensão emanam duas categorias: A primeira, partindo de uma ótica adultocêntrica, rechaça todo e qualquer conhecimento advindo da criança, pois essa encontra-se em um estado de *vir-a-ser*. Essa perspectiva desconsidera a criança como ser enraizado historicamente, que influencia e é influenciada pelo mundo em sua volta. A partir desse isolamento histórico, somos condicionados a considerar a criança como uma categoria que está absolutamente desvinculada do social, como algo que não possui articulação alguma com as relações de classe, como se ela fosse algo à parte sem nenhuma influência no meio social em que se insere.

É mediante essa ideia que a segunda categoria pode ser apresentada, pois é dela que podemos pensar mais detidamente a criança e o seu lugar na cultura. Os produtos culturais são reflexos dos moldes sociais adotados pela sociedade regida pelo capitalismo que converte esse bem sob a égide da lucratividade, sendo símbolo demonstrativo de poder aqueles que ocupam um lugar mais alto na pirâmide social.

Assim, a partir dessa compreensão de cultura, gerada no seio da sociedade capitalista, que ela, a cultura, se ajusta facilmente à ideia de incompletude infantil que paulatinamente foi se construindo no decurso histórico. Nessa perspectiva, “A cultura passa a exercer uma função domesticadora e coercitiva, dificultando a participação da criança na história enquanto sujeito.” (PERROTTI, 1982, p.16).

É a partir dessa segunda categoria que podemos apreender a lógica da racionalização capitalista que perpassa a produção cultural de nossa sociedade, mais especificamente a produção cultural destinada à criança. É a racionalidade capitalista que torna o lúdico um objeto não viável. Nessa perspectiva, todo bem cultural e sua relação de não trabalho é rechaçada. Nessa esfera de pensamento, as brincadeiras, o lúdico são

destinados apenas ao infante, pois ele *ainda não é* socialmente, só mais tarde quando a partir de sua força de trabalho ele for capaz de gerar lucratividade, é que abandonará o sonho, a graça e a festa para dar lugar ao trabalho, pois “[...] na sociedade capitalista, o critério do ‘cultural’ é sempre o capital.” (PERROTTI, 1982, p. 21).

No entanto, de acordo com Huizinga (2000), o jogo antecede a própria cultura, sendo mais que um fenômeno fisiológico, o jogo ultrapassa também os reflexos psicológicos, pois o divertimento emanando do jogo, do lúdico, das brincadeiras resiste a toda análise e lógica interpretativa, ultrapassando a esfera da vida e racionalidade humanas, pois o jogo possui uma realidade autônoma.

A partir do exposto, vislumbramos a literatura em relação dialética com a sociedade que a circunscreve. Em primeira ordem, percebemos a relação mercadológica que, com o passar dos anos, tornou a literatura um objeto – produto de consumo – e por essa razão submissa às leis do mercado, todavia, na contramão desse viés, a literatura também possibilita a transformação revolucionária no leitor, pois o conscientiza de sua situação social, por intermédio da mobilização fantasiosa e identificação catártica com os personagens da obra lida, o leitor tem a oportunidade de refletir sobre sua situação real, ganhando forças de superação do dado e transformação do seu entorno, a partir da organização dos homens em sociedade com vistas ao alcance da meta maior que os move.

Sobre o aspecto que acabamos de expor, Maria do Rosário Mortatti Magnani diz que falar de leitura e literatura “[...] é tratar de um fenômeno social que envolve as condições de emergência e utilização de determinados escritos, em determinadas épocas, é pensá-los do ponto de vista de seu funcionamento sócio-histórico, antes e para além de platônicos e redutores juízos de valor.” (MAGNANI, 2001, p. 43)

A autora nos remete, a partir do exposto, a pensarmos com maior profundidade a formação de leitores, considerando os fatores sociais e históricos. Para responder por esse processo de formação, se fazem necessários educadores e cidadãos que, além de mediar esta ação, interfiram quando preciso, não abdicando do papel histórico que, de acordo com Magnani (2001), lhes foi conferido: o de primeiro se formarem como leitores para, posteriormente, poderem interferir de maneira crítica na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores. Em suma, urge, no momento que tenhamos uma política

escolar capaz de “deselitizar” a leitura literária, tornando-a mais acessível à população como um todo, especialmente aos que estão à margem da sociedade.

Desse modo, podemos asseverar que o desígnio da arte, é também nos fazer olhar e sentir o mundo e seu incomensurável universo de probabilidades. “Pode-se, certamente, afirmar que a arte nos faz alcançar a dimensão do bem e do mal, além de nos fazer ver o mundo por um olhar múltiplo e transformador.” (CAVALCANTI, 2002, p. 35).

Mediante as considerações aqui tratadas acerca da relevância da literatura infantil e dos contos de fadas para o imaginário/emotivo infantil e sua atuação política e social, não podemos obscurecer a crítica severa sofrida pelos contos de fadas, no que concerne às “novas” descobertas da psicanálise e da psicologia infantil que revelaram o quanto a imaginação da criança é violenta, ansiosa, destrutiva e até mesmo sádica.

Para Bettelheim (2002), valendo-se de algumas considerações da psicanálise, uma criança é capaz de amar os pais com um sentimento absurdamente intenso, assim como pode com a mesma intensidade odiá-los. É mediante esse conceito que a literatura infantil, a partir dos contos de fadas tem a possibilidade de falar diretamente à vida mental interior do infante. No entanto, visões cétricas contrariam esse viés inerente ao desenvolvimento psicológico da criança, presente nos contos de fadas e anunciam que essas histórias são responsáveis por motivar ou até mesmo criar pensamentos conturbados nas crianças.

Talvez pelas considerações acima expostas por Bettelheim e outras mais, também discutidas nesse trabalho, a literatura infantil e juvenil ainda sofra preconceito quanto aos seus usos e verificável relevância no desenvolvimento da psique humana.

É a partir das exposições teóricas acerca da psicanálise dos contos literários infanto-juvenis, bem como da necessidade interativa e dialógica emanadas do texto, e dos desafios inerentes à produção cultural endereçadas ao público mirim, que percebemos quão necessária se faz uma política de uso democrático dos textos literários em sala de aula, como forma de abertura aos diálogos possíveis entre o texto lido e seu receptor-leitor, num movimento dialógico que respeita a voz da criança frente às leituras que realiza. E não somente do texto que ali está, mas sobremaneira do inter cruzamento de leituras, das conjecturas e inferências que o leitor mirim é capaz de formular, pois se a sala de aula se constituir espaço aberto para o diálogo, certamente ali acontecerão interações qualitativas que fortalecerão ainda mais a democratização da leitura e o

respeito aos múltiplos saberes que se cruzam no ambiente escolar.

É nessa perspectiva que Freire defende que o ato dialógico em momento algum nega a relevância dos momentos “explicativos”, “narrativos” em que o professor tem a oportunidade de expor, de falar do objeto, pois o princípio norteador da prática dialógica consiste na consciência de professores e alunos quanto à sua postura que procura se manter “aberta”, “curiosa”, “indagadora”, “[...] e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.” (FREIRE, 2002, p.33 – grifos do autor)

Mas, para que o diálogo seja a mola motriz das atividades empreendidas em sala de aula, faz-se necessário que o professor que utiliza a literatura infantil em sua sala de aula saiba organizar o seu trabalho com esse material. É necessário, também, que ele leia as obras como um leitor comum, absorvendo as informações nela contidas e deixando-se levar naturalmente pelo texto, sem pensar nas formas como poderá utilizar esse instrumento em suas aulas. Esse primeiro contato “desinteressado” pedagogicamente com a obra é essencial, pois suscita um segundo momento da leitura que recai justamente na leitura reflexiva, crítica, analítica e avaliativa. (FARIA, 2010)

Assim, os livros mas adequados para serem lidos em salas de aula, são aqueles capazes de oferecer ao leitor ocasiões de penetrar em sua estrutura mais profunda; hábeis de despertar o senso crítico e o humor, não desrespeitando, contudo, a capacidade intelectual, crítica e reflexiva de seus leitores, mas capazes de instigar sua imaginação, despertar o imaginário, a criatividade e, quem sabe, atitudes de intervenção e busca de mudanças sociais.

É sob a égide desse pensamento que compreendemos a importância de uma práxis que respeite o direito de cada indivíduo dizer a sua palavra, na comunhão social que se faz necessária à transformação do mundo, pois “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.” (FREIRE, 2005, p. 91)

As considerações acerca dos modos como as crianças recebem a obra literária também são discutidas por Peter Hunt (2010). Para o autor só mediante questionamentos acerca de quais elementos os leitores trazem para a obra lida, bem como de quais contextos históricos/sociais partem esses leitores e as formas como esses elementos

afetam os sentidos produzidos pelos leitores é que teremos subsídios para discutir os próprios livros, os modos como eles operam sua linguagem e como funcionam em relação ao leitor, recaindo inevitavelmente nas políticas de distribuição de livros para as crianças, bem como na teoria e prática de leitura.

A proposta defendida por Hunt (2010) foi, ao longo desse trabalho, discutida nas palavras de Paulo Freire (2005) e Hans Robert Jauss (2002) e é mediante esse foco perceptivo que acreditamos que a leitura deve ser encarada no universo da sala de aula, pois só quando houver respeito aos dizeres e saberes dos educandos, numa relação de diálogo e interação é que a leitura se recobrirá efetivamente de sentido, pois não será palavra solta, isolada, sem sentido, mas palavra que se compromete, que tem raiz, palavra pretensa à mudança e mudança que deve ser iniciada dentro de cada um de nós - todos os dias!

Sendo assim, o objetivo dessas reflexões consiste na promoção de uma Pedagogia da sensibilidade via leitura literária, já que entendemos que as crianças e jovens devem ter direito à literatura. Quando falamos em direito à literatura não estamos querendo com isso afirmar que essa criança e esse jovem sejam obrigados a “gostar da leitura literária”, por essa razão corroborando com Michèle Petit (2009) creditamos a cada sujeito à liberdade de escolha do que melhor lhe identifica e lhe dá prazer, no entanto quando falamos de leitura sabemos que a cultura escrita é desejável social e culturalmente.

Petit (2009) elenca então três motivos de possibilidade de apropriação da cultura escrita: em primeiro lugar porque ser inábil com a cultura escrita, nos dias atuais, pesaria como desvantagem frente às variadas demandas que o mundo contemporâneo solicita; dentre elas poderíamos destacar os usos das plataformas digitais sociais, comumente utilizadas pelas crianças e jovens, além disso, com a aceleração das mudanças tecnológicas, sociais e empregatícias, seria inoportuno não atender, pelo menos as demandas sociais que a escrita requer. E além disso “A familiaridade com a escrita é um fator decisivo do devir social e, antes disso, do destino escolar, que condiciona em boa parte esse devir” (PETIT, 2009, p. 287).

Assim, a pouca familiaridade com a escrita poderá bloquear essas crianças não apenas em sua relação direta com a leitura e o acesso aos estudos, mas implicará de modo

contundente em sua relação político/social. O terceiro motivo apresentado por Petit (2009), e que nos fala mais diretamente, afirma que o acesso à cultura escrita permite que o indivíduo ascenda não meramente no campo dos saberes e das informações de envergadura mais gerais, mas se lhe permite “[...] ainda lançar mão das imensas reservas da literatura, sob todas as suas formas, cuja riqueza é indubitavelmente sem igual para se construir ou se reconstruir na adversidade.” (PETIT, 2009, p. 288).

Pensar a literatura, especialmente a que se destina a crianças e jovens, sob o viés político e da psicanálise, como acabamos de fazer nesse capítulo, ainda que sumariamente, nos remete a visualização da recepção literária e de alguns modos de se trabalhar a literatura na sala de aula de modo mais humano, respeitando as diferenças e, sobremaneira, respeitando a criança e o jovem leitor.

Com base, nas considerações apresentadas por Petit (2009), bem como diante das proposições já apresentadas, buscamos trabalhar a seguir algumas possibilidades de leitura – num viés mais humano – trazendo alguns títulos que ilustram como poderá se processar metodologicamente um trabalho com a leitura em sala de aula, a partir de alguns títulos que são acessíveis.

4.3. Literatura Infanto-Juvenil e Educação humanística: Entre os ranços históricos e os desafios contemporâneos

A literatura infantil tem sua origem marcada pelo autoritarismo e função pedagogizante, que no final do século XVIII e início do século XIX foi responsável por “educar” crianças e jovens, dentro de um viés acrítico e submisso, de uma geração adulta que pretendia, a partir desses textos, legar à geração mais nova seus valores e princípios. (ZILBERMAN, 2003).

É nessa época, no entanto, que surgem na Europa os clássicos infantis, adaptados por nomes consagrados e imortalizados a exemplo de Charles Perrault (1628-1703), na França; os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), na Alemanha; o dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875); Collodi (1826 – 1890),

na Itália; Lewis Carrol (1832 -1898), na Inglaterra; o americano Frank Baum (1856 – 1919); além do escocês James Barrie (1860 – 1937). Esses e outros ícones da literatura clássica infantil são responsáveis por tornar populares as histórias que embalaram e ainda encantam a infância de muitas pessoas no mundo, a exemplo de: *O Patinho Feio*, *Cinderela*, *Pele de Asno*, *Branca de Neve e os sete anões*, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria*, *Pinóquio*, *Alice no País das Maravilhas*, *O mágico de Oz*, *Rapunzel*, *Peter Pan*, dentre tantas outras histórias e contos que mexeram e ainda mexem com o imaginário infantil e adulto na atualidade. (ABRAMOVICH, 1991).

É importante lembrar que a literatura destinada a crianças e jovens, nesse período, quando não eram escritas por pedagogos, com um intuito educativo e moralizante, eram consideradas refúgio de escritores fracassados. Todavia, as escolas dos séculos XVIII e XIX começam a substituir as obras clássicas, até então utilizadas com objetivos de ensino da linguagem e ensinamentos morais, por uma literatura produzida especialmente para as crianças, mas que estava respaldada sobremaneira nos “vieses científicos” e “classistas” de uma pedagogia e psicologia que não conseguiam compreender a infância em si mesma e estavam arraigadas aos interesses da classe burguesa, funcionando com o intuito de conservação e supremacia desta. (MAGNANI, 2001)

Nesse contexto, a literatura infantil assume um papel relevante na “formação” da criança, pois como afirma Aguiar (2001, p. 17), ela “é uma forma literária escrita num léxico especial, que procura estar de acordo com as características psíquicas da criança e responder às suas exigências intelectuais e espirituais”. Ainda, segundo Aguiar (2001), só com o passar dos anos é que a literatura infantil, aos poucos, abandona seu “pedagogismo” e “moralismo” para assumir e ocupar um *status* artístico.

Assim, além dessas obras, adquirirem um caráter mais artístico, baseado numa linguagem estética que além de respeitar a faixa etária a ela destinada, realizava através de seu conteúdo denúncias sociais, reflexões sobre identidades, gênero, etnia e outros temas que foram ganhando espaço na produção contemporânea. (ARAÚJO, 2004)

Nessa perspectiva, mediante a trajetória histórica de surgimento da Literatura infantil e das temáticas nela abordadas, que nem sempre respeitavam os sujeitos em sua diversidade humana, histórica e cultural, refletimos com Eduardo C. B. Bittar (2011) as possibilidades inerentes à leitura literária como um todo, e aqui mais especificamente as

leituras literárias destinadas à crianças e jovens e sua potencialidade humanizadora e sensível, capaz de despertar nas pessoas o sentido de solidariedade, alteridade, ética, e tantos outros valores pouco valorizados ou escamoteados em nosso universo contemporâneo.

Assim, organizamos essa sessão do capítulo da seguinte forma: num primeiro momento, apresentamos um breve histórico do surgimento da literatura infantil no mundo, afunilando ao percurso nacional de introdução da literatura destinada às crianças no país, destacando os ranços históricos de sua inserção social, bem como os avanços já conquistados em sua trajetória. Defendemos aqui a leitura literária como importante instrumento de reflexão com vistas a uma educação humanizadora.

Num segundo momento, já introduzidos ao pensamento de uma educação mais humanizadora e sua intrínseca aproximação com a literatura infantil/juvenil, refletimos que mediante essas leituras é possível resistir à insensibilidade do cotidiano, trilhando novos passos, rumo a uma sociedade mais justa, sensível e solidária.

Em seguida, buscamos, ainda que de forma sumária e sintética, fazer uma breve reflexão acerca de alguns títulos da produção nacional destinada a crianças e a jovens que, a nosso ver, possibilitam momentos de interação, fruição e prazer, e também pensam temas que ainda se fazem polêmicos em nosso contexto e carecem de uma reflexão mais cuidadosa, e que através da força encantatória da leitura literária é possível romper com alguns estereótipos negativos que legitimam determinados tipos de violência que atingem alguns grupos, ferindo o direito que lhes constitui cidadãos.

Nessa perspectiva, vislumbramos no currículo espaço de luta e reflexão capaz de alavancar processos reflexivos mais aprofundados e passíveis de mobilização entre os saberes em que vagueiam as histórias infantis e estão intrinsecamente relacionados a educação humanística.

Conforme vimos no início dessa sessão, a Literatura Infantil surge na Europa no final do século XVIII e início do século XIX, com objetivos pedagogizantes e moralizantes que deixavam em segunda ordem os interesses das crianças e sua sensibilidade. Mediante esse marco histórico, a produção nacional brasileira de literatura infantil foi se consolidando paulatinamente a partir da Proclamação da República, pois antes “consumíamos” apenas as traduções e adaptações dos livros que faziam sucesso na

Europa, a exemplo de *As mil e uma noites*, *Dom Quixote*, *Viagens de Gulliver*, dentre outros (ZILBERMAN, 2003; AGUIAR, 2001).

A partir do exposto, vemos que a literatura infantil no Brasil esteve moldada nos padrões portugueses e europeus no período entre a última década do século XIX e os anos vinte do século XX. Desse modo, de 1921 até 1940 foi a época de auge do escritor Monteiro Lobato e de suas obras. Do final dos anos quarenta, até quase 1970, ocorreu o período dos textos infantis criados à luz do modelo lobatiano e, a partir dos anos setenta, a etapa de reescritura dos contos de fadas e a produção de obras que polemizam a realidade social e o cotidiano infantil, algumas destas caracterizadas pela profundidade psicológica de seus personagens.(AGUIAR, 2001), (ARAÚJO, 2004).

Monteiro Lobato estreia na literatura escolar com *Narizinho Arrebitado* (1921), mesmo ano em que lança *O Saci*, mas é importante destacar que desde o seu primeiro livro encontramos as bases da verdadeira literatura infantil brasileira, em que se percebe nitidamente o convite à imaginação em harmonia com o abstruso ecológico nacional, assim como é perceptível a movimentação dos diálogos em amplo bate-papo com a imaginação que conversa com o enredo, com a linguagem visual e concreta, além de toda um somatório de valores temáticos e linguísticos que renovam absolutamente a literatura infantil brasileira, nessa época ainda presa a alguns cânones pedagógicos. (L. ARROYO, 2011).

Ainda sobre o realismo lobatiano, Arroyo conta-nos (2011) que:

A preocupação do que fosse sensível à criança na literatura infantil de Monteiro Lobato não ficava apenas na temática. Aliás, é na temática que observamos seu realismo original, ou seja, aquele impossível para o adulto, mas perfeitamente normal para as crianças [...] Era comum em Monteiro Lobato o aproveitamento de retratos de amigos seus para ilustração. (L. ARROYO, 2011, p. 300)

É importante lembrar que Lobato, além de produzir obras destinadas às crianças, em 1934 também se destacou nas traduções dos clássicos da literatura infantil, como Grimm, Andersen e Perrault (ARROYO, 2011). Segundo Zilberman (2003), antes de Lobato, surgiram alguns livros com características didáticas, produzidos, sobretudo por educadores e religiosos, com o intuito puramente pedagógico e introdutórios de valores e

normas de conduta. Diante disso, a autora observa a importância deste, no quadro da produção literária infantil nacional, por começar a romper com o ideário dos padrões europeus até então propalados no país.

Em síntese, a obra literária de Monteiro Lobato rompe com os estereótipos sancionados na época, questiona a aceitação do que estava em vigor, além de permitir ao leitor estímulo e formação de sua consciência crítica, relativizando o lugar ideológico em que o leitor se situa (CADEMARTORI, 1986).

Nessa perspectiva de mudança de paradigma e relativização do lugar ideológico, Eduardo Bittar (2011) nos elucida ainda, que através da literatura é possível desenvolver em nós uma “quota” de humanidade, na proporção que nos permite abertura para às questões que envolvem a natureza, a própria sociedade e por que não, o semelhante. Assim:

Como seres que somos, carecemos delas, como pássaros carecem do ar para voar. Por isso, mutilar as asas de um pássaro é cercar-lhe de um potencial de liberdade que está contido em sua própria condição de animal dos ares. Na mesma medida, para seres de palavras, ‘negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade’, e, por isso, retirar-nos parte de nossa liberdade. Se a luta pelos direitos humanos é uma luta pela liberdade humana, fica claro que ‘a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura... (BITTAR, 2011, p. 72-73)

De acordo com o autor, para que uma sociedade assuma posturas mais justas e coesas, se requer, em primeira instância, respeito aos seres humanos e o direito à arte, e a fruição que emana da arte literária constitui um direito inalienável capaz de abrir a perspectiva do educando/leitor a uma melhor compreensão de seu mundo interior e o mundo que o circunda. É mediante as reflexões suscitadas no indivíduo, a partir das leituras literárias que realiza, que ele é inevitavelmente conduzido a pensar o outro, refletindo a condição humana através da linguagem artística, imaginação e fantasia. Assim,

Na escola a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os

instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p.30)

Nesse sentido, Bittar (2011) assevera que uma das atribuições do educador em direitos humanos é a de sensibilizar a provocar, valendo-se para isso de materiais artísticos os mais diversos.

No entanto, contrariando o que ora defendemos, vislumbramos nas escolas, de um modo geral, um clima de hostilidade e desconhecimento da arte, em sua concepção mais plena, bem como a própria educação em direitos humanos fica relegada, pois ainda se faz contraditório o que é proclamado na legislação sobre os direitos humanos e o que temos contemplado nas experiências e dizeres do cotidiano escolar.

O atual clima de violência desenfreada que temos observado nos últimos anos no interior das escolas é contraditório com o que se espera da educação em direitos humanos. Diante dessa constatação, Vera Candau (2006) adverte que essas experiências têm conduzido muitas pessoas a afirmarem que os direitos humanos na atualidade constituem um discurso vazio que têm servido mais para reforçar as situações de violência, que propriamente para fazer refletir e servir de instrumento na promoção da paz, da justiça e da democracia.

Com base nessa constatação, que desola e desanima, a autora nos apresenta algumas estratégias metodológicas que poderão ser utilizadas pelos educadores na promoção da dignidade e solidariedade humanas, através da educação em direitos humanos, que deverão estar alicerçadas em metodologias ativas e participativas, utilizando para isso as diferentes linguagens. É nesse campo de diálogos e metodologias participativas e interativas que a literatura infantil/juvenil ganha sentido e se faz oportuna, pois através dos títulos escolhidos o educador poderá fomentar junto aos educando fóruns de debates, círculos de palestras com os autores dos livros lidos, recontextualização das histórias lidas fazendo *link* com a atualidade e as próprias situações dinamicamente vivenciadas na comunidade escolar, dentre tantas outras atividades que o cotidiano oportunizará.

No entanto, para que essa realidade se torne presente nos espaços escolares, urge que a educação formal construa uma cultura escolar diferenciada, capaz de superar as

estratégias puramente frontais e expositivas, buscando produzir materiais adequados capazes de promover uma maior interação entre o saber sistematizado acerca dos direitos humanos e os saberes socialmente produzidos. (CANDAU, 2006).

Nesse sentido, Candau (2006) chama a atenção para que a cultura dos direitos humanos permeie todo campo educativo, se fazendo presente no cotidiano escolar e tendo como referência a própria realidade. Sob esse prisma, acreditamos que por intermédio das artes de um modo geral, e de forma mais especial a partir da própria literatura infantil o educador encontrará meios para aprofundar reflexões acerca dos aspectos constitutivos do ser humano, sua natureza, direitos, deveres, suas necessidades, lutas e, sobretudo a ética e os valores constitutivos de cada ser humano que deve ser respeitado em suas diferenças.

4.3.1. Literatura Infantil: resistindo à insensibilidade do cotidiano

Eduardo C. B. Bittar (2011), nos evidencia que ao comunicar verdades que não poderiam ser ditas em outras linguagens, a obra de arte se faz transgressora, e isso ocorre porque ela opera num léxico de liberdade que contraria a lógica da realidade, ensinando que é possível galgar novos caminhos além do circunscrito no cotidiano. Nesse sentido, a arte existe como uma força de resistência, por falar o indizível de forma sedutora, sem imposições autoritárias.

Na visão de Bittar (2011) um dos maiores desafios de uma educação mais humanitária seria o de gerar a sensibilização. Nesse sentido, seria oportuno questionar: Como a educação tem se esforçado para alcançar esse objetivo? A partir de quais elementos seria possível educar para a sensibilidade? Será possível a partir da arte e compreensão estética ser mais sensível? A literatura pode contribuir nessa tarefa? De que modo?

Essas e outras questões, possivelmente suscitadas a partir do tema, não têm a pretensão de serem respondidas, mediante respostas estanques que cristalizam determinados modelos, mas refletidas, maturadas e analisadas no intento de tecer

caminhos que conduzam à uma nova metodologia de trabalho na educação, a partir de uma educação que se volta à sensibilidade que a estética, especialmente, as artes literárias, podem suscitar. Assim, pensando com Marcel Proust, defendemos que:

Se o gosto pelos livros cresce com a inteligência, seus perigos, como vimos, diminuem com ela. Um espírito original sabe subordinar a leitura à sua atividade pessoal. Ela não é para ele senão a mais nobre das distrações, sobretudo a mais enobrecedora, pois, somente a leitura e o saber dão as ‘belas maneiras’ do espírito. O poder de nossa sensibilidade e de nossa inteligência, não podemos desenvolvê-lo senão em nós mesmos, nas profundezas de nossa vida espiritual. (PROUST, 2011, p.52)

Nesse sentido, começar um trabalho de educação para a sensibilidade com crianças e jovens seria de importante valia, uma vez que é a partir desses sujeitos que se constrói e se pensa melhoria para a sociedade vindoura, através da formação para a solidariedade, exercício da liberdade responsável, respeito à diversidade e por conseguinte, construção de uma sociedade mais democrática, crítica e sensível.

A leitura de obras literárias realizada com crianças e jovens pode despertar a sensibilidade, abrir horizontes de humanidade e solidariedade junto aos seus pares, mediante a identificação do leitor com as personagens e tramas das histórias lidas.

Assim, a leitura de obras literárias se constitui um recurso importante no exercício da tarefa de sensibilização, pois é mediante a vastidão de temas tratados na literatura em suas múltiplas criações, sejam elas poéticas, ficcionais e/ou dramáticas que a humanidade e sua cultura é refletida. É diante dos textos literários que o homem pode se ver representado perante a humanidade e perante si mesmo. Pois conforme assinala Michèle Petit (2009, p.108), os textos literários lidos “abrem caminho em direção à interioridade, aos territórios inexplorados da afetividade, das emoções, da sensibilidade; tristeza ou a dor começam a ser denominadas.” Assim, ao dividir sentimentalidades com a voz da narrativa, o autor que empresta a voz para dar vida ao enredo por ele narrado, poetizado, problematizado, questionado e/ou descrito, abre passagem à intimidade do leitor e suas subjetividades. (PETIT, 2009)

As artes, especialmente a literária, também contribuem para que o homem conheça a si mesmo e outras culturas. Quanto à arte literária, mediante a linguagem nela utilizada,

é capaz de ampliar o vocabulário de seu leitor, sendo fator imprescindível à humanização, confirmando o homem em sua humanidade, através do alcance do saber, exercício da reflexão, afinamento das emoções, sentido de beleza, cultivo do amor, capacidade de adentrar nos problemas da vida cotidiana, apresentando o microcosmo das relações, enfim o direito à literatura: “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante”. (CANDIDO, 2004, p.180)

4.3.2. Literatura e currículo

Em artigo sobre Direitos Humanos e Currículo Escolar, o educador chileno Abraham Magendzo (2002), afirma que:

Intentando redefinir el sentido de la educación em derechos humanos, hay que decir com mucha claridad que ésta debe constituir se em um factor de democratización y modernización de nuestras sociedades. El respeto y vigencia de los derechos humanos forma parte no só del área de la democracia política, sino que también Del área de la democracia cultural y educacional. Si se desea ‘ingresar’ y ‘transitar’ hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad. Estos rasgos son las condiciones necesarias para la apertura al mundo globalizado. Sobre dicha base, es posible la construcción de una moderna ciudadanía, en la cual ‘el sujeto, es ser productor y no solamente consumidor de su experiencia y de su entorno social’ y en donde la modernidad, además de progreso económico, tecnológico y social, será sobre todo ‘exigencia de libertad y defensa contra todo lo que transforma al ser humano en instrumento o en objeto’ (MAGENDZO, 2002, p.05)

Tomando por base o que expõe Magendzo (2002), percebemos que o outro não se configura mais como objeto de uma relação que outrora se fez na verticalidade autoritária, mas o outro é também sujeito, e portanto, interlocutor em diálogo, construto de uma relação em que ambos se dão a conhecer. Assim, “Na literatura de hoje, no entanto, referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da diferença e do lugar do outro.” (CADEMARTORI, 2012, p. 53).

É com base nessa perspectiva mais atual acerca das relações estabelecidas entre o texto e o leitor, elencadas por Lígia Cademartori, que visualizamos que a identidade do

leitor é reconfigurada, portanto não é fixa, mas instável; não inata, mas construída a cada dia no decurso de nossa história que também se reconfigura e toma relevos e matizes plurais, móveis, em perene processo construtivo.

Essa vertente da literatura infantil contemporânea, segundo Lígia Cademartori (2012), está mais voltada ao reconhecimento das múltiplas identidades dos leitores, bem como da consideração dos diferentes grupos sociais como sujeitos mensageiros de uma cultura em que os olhares se misturam, numa dança mágica que não permite mais ideias cristalizadas e imagens estereotipadas produzidas sobre o outro e repassadas como verdades inquestionáveis e absolutizadas que desrespeitam a diferença, silenciando por vezes o discurso alheio.

Nessa dança múltipla de sentidos, outras leituras ganham espaço, e não apenas as do cânone, mas as nossas próprias histórias, os “causos” do cotidiano, do imaginário popular e do folclore vão se reconfigurando e ganhando novas nuances, reconstruindo novos sentidos e permitindo cada vez mais que outras janelas se abram para que novas e /ou velhas e repetidas histórias entrem na roda e se abram à multiplicidade cultural, anteriormente velada; às vozes antes silenciadas, em síntese, à diferença, pois a “A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado.” (CADEMARTORI, 2012, p.50).

Na busca incessante de construirmos um currículo para a diferença que considere a diversidade imanente dos sujeitos, se faz pertinente compreendermos a própria condição de sujeitos que temos construído contemporaneamente. Lopes e Macedo (2011), refletem que a pré-condição para a ação política é considerarmos o sujeito não mais em sua inteireza como antes se via, ou seja de identidades sólidas, cristalizadas em um tempo histórico, onde não se cogita a dinâmica dos processos políticos, sociais, culturais e todas as outras dimensões que nos identificam e nos constroem, mas um sujeito cindido, cuja falta se constitui em condição lacunar que nos move na construção perene de novas dinâmicas processuais da política escolar, que não destoa em momento algum dessa pré-condição do sujeito, desse modo: “A ação de mudança é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio.” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 253).

Coaduna com essa perspectiva parte da estética da recepção que considera relevante à interação texto-leitor, as estruturas vazias que compõem a trama narrativa. Assim, é mediante essas estruturas vazias contidas nos textos que o leitor é convidado a preencher, no ato da leitura, com aspectos de sua experiência social, afetiva, política, enfim mediante aspectos de sua conjuntura identitária que entrelaçadas à essas leituras dão sentido a obra, permitindo que o leitor interaja com ela, recriando a própria obra de modo particular, livre, portanto impossível de controlar, mas dinamicamente produzido (ISER, 1979). Nessa ótica Lopes e Macedo (2011, p. 253) alertam que:

[...] não havendo estruturas fixas e centradas, a ordem social só pode ser criada por relações hegemônicas precárias. A sociedade como um todo estruturado e fixo, pré-discursivo ou extradiscursivo, não existe, pois sempre há um excesso de sentido a ser simbolizado, algo do que não se consegue dar conta, jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes.

A leitura destinada a crianças e jovens, em sua multiplicidade de títulos e temas, cumpre com essa tarefa de não fechar em ideias fixas as identidades dos sujeitos, mas trabalhá-la com base no vazio que opera de forma criativa e permite ao leitor interagir de modo particular com a obra, ressignificando e contextualizando os assuntos ali tratados mediante aspectos intrínsecos a sua própria cultura e identidade. Por essa razão a obra literária, nunca se dará no fechamento conclusivo das respostas prontas e previamente elaboradas, mas dinamicamente produzidas, a partir do ato da leitura, as obras ganham novos relevos e se renovam perenemente, graças ao leitor e seu contexto que a ela se entrecruza.

O escritor mineiro Bartolomeu de Campos Queirós, em memória às experiências de leitura realizadas em sua infância, declara:

Eu abria o livro e soletrava, vagarosamente, cada palavra. Elas invadiam o mais fundo de mim instalando novos anseios, diferentes obstáculos e tantas paredes. Mas com o livro eu atravessava os muros, rompia com o caminho dos fantasmas, penetrava no entendimento possível a mim. Todo livro era uma parede que ao me revelar o escondido me propunha outros encontros. A leitura me desequilibrava. Cada metáfora estreava mais ambiguidades e, conseqüentemente, mais escolhas. (QUEIRÓS, 2012, p.45)

Nessa perspectiva, apontada pelo autor e através das variadas modalidades de leitura e ficção, como os mitos, os contos, as lendas, os poemas, as peças de teatro, os romances e muitos outros, é possível visualizar os pontos que unem a humanidade em seus mais variados contextos, pois: “as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos” (PETIT, 2009, p.116).

A partir do exposto, podemos vislumbrar em algumas obras nacionais destinadas às crianças e aos jovens, matizes dessas dores e amores que unem as pessoas através da leitura de alguns títulos da produção nacional, que rompem com os estereótipos que se criam. Com o intuito de uma primeira reflexão podemos ver no título: **“O Menino maluquinho”**, do mineiro Ziraldo, escrito em 1980, o rompimento com o estereótipo da criança comportada, mas que por outra via recebe o nome de “Maluquinho” por não se adequar e/ou se enquadrar as estruturas fechadas de uma sociedade, que reprime e tende a homogeneizar comportamentos e atitudes. Nessa luta em busca do desbravamento e conquista de seu espaço o menino consegue romper com alguns paradigmas, transgredindo, por muitas vezes normas e conceitos que tendem a reprimir a criatividade nata da criança em fase de desenvolvimento.

Figura 30 - Capa do livro “O menino Maluquinho” de Ziraldo.



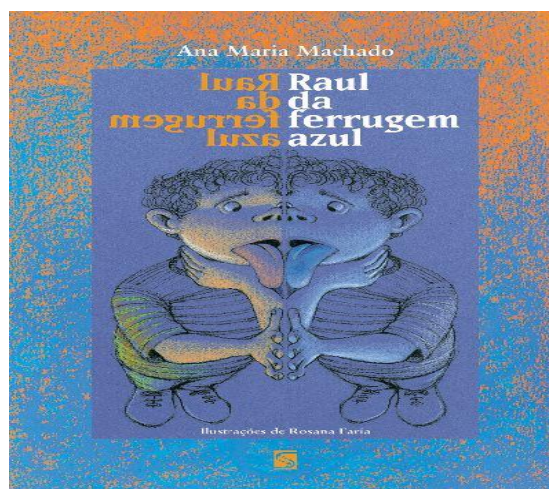
Fonte: <http://www.ziraldo.com/menino/mm7.htm>

Nessa produção o cartunista, escritor e jornalista Ziraldo, consegue transmitir, via imagem e texto escrito, a figura de um menino esperto e criativo que resiste ao que está posto socialmente como normalidade, e mostra através de sua presença forte, alegre, divertida, livre e diferente de ser que o mundo é um lugar para todos. A história mostra também o lado sentimental desse menino que em meio a tantas peraltices, brincadeiras e estripulias, chora escondido, escreve bilhetinhos e compõe canções para suas dez namoradas, e mesmo em meio às travessuras e “maluquices” preserva seus segredos e intimidade.

A produção de Ziraldo, nos ajuda a refletir sobre os direitos da criança e através da força encantatória da palavra nos conclama à construção de um mundo mais humano e justo para com a infância, que tem o direito de viver sua liberdade de forma criativa e dinâmica, enfim de ser ela mesma, de ser feliz.

Já na narrativa infantil **“Raul da ferrugem azul”**, escrito em 1979, pela escritora Ana Maria Machado, a insatisfação com injustiças e atitudes desumanas e agressivas, nos instiga a mudarmos as nossas atitudes e retirarmos as ferrugens que nos impedem de tomarmos atitudes diferenciadas, lutando contra a violência do cotidiano, não calando diante das injustiças e dos maus tratos que a minoria social sofre.

Figura 31 - Capa do livro: “Raul da ferrugem azul” de Ana Maria Machado



Fonte: <http://www.leituracritica.com.br/apoioprof/aprecia/021anamachadoraul.asp>

Diferente do “**Menino Maluquinho**” de Ziraldo, Raul é um menino tímido e quieto que começa a enfrentar um grande dilema quando começa a perceber que manchas azuis estão tomando conta do seu corpo: ora essas manchas aparecem, nos braços, ora nas pernas, ora na língua e até na garganta. Raul insatisfeito com isso e intrigado porque não sabe o que ocasiona essas manchas que ninguém parece ver, apenas ele, começa a procurar ajuda e nesse estágio ele também começa a perceber que determinadas acontecimentos do cotidiano estão fortemente imbricados a essas pintas azuis que se espalham em seu corpo.

Assim, num estágio de reflexão e intimidade com ele mesmo, o menino Raul atenta para o fato de que apenas quando situações de injustiça, covardia e violência ocorrem em sua presença e ele se cala, mesmo sentindo vontade de retrucar ou questionar o que ocorre, é que as manchas então aparecem.

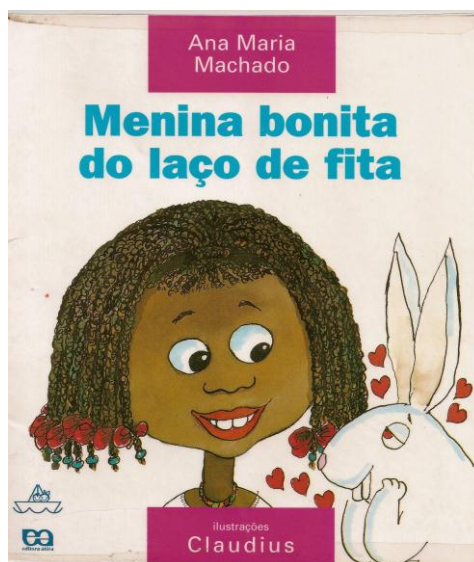
É nesse momento que Raul encontra a chave para a cura desse mal e descobre que estas estranhas manchas tratam-se de ferrugens, ou seja, toda vez que ele se depara com situações de injustiça, que, requerem dele, tomada de atitude e ele se cala e/ou não se manifesta, as manchas aparecem, e ele enferruja. Enferruja sua capacidade de contestar e questionar o que acontece, de tomar atitudes mais práticas em prol dos que a sua frente sofrem algum tipo de injustiça. É nesse momento que Raul começa a fazer a diferença e não sufoca mais a sua vontade de lutar pelo que é justo, de falar pelos que estão em situação de inferioridade e percebe com satisfação que as ferrugens começam a desaparecer.

Através dessa história ,impregnada de imagens conflitantes e desafios sociais, o leitor é convidado a reagir diante das dificuldades do cotidiano, a não se acovardar diante de situações de conflito, preconceito e injustiça, pois através dessa tomada de atitude é que poderemos vencer as nossas inseguranças e medos e é justamente por essa razão que essa história é um título recomendável, pois constitui uma narrativa sensível, bela, criativa e ao mesmo tempo instigante e desafiadora.

Outra história, também da professora, jornalista e escritora Ana Maria Machado, que merece o nosso olhar crítico e reconhecimento de seu contributo incontestável à literatura infantil, é “**Menina Bonita do laço de fita**”, que mediante uma linguagem

simples e por vezes poética, apresenta com singeleza ideias que rompem com o preconceito racial ao se reconhecer a beleza negra.

Figura 32 - Capa do livro: “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Ilustrações Claudius.



Fonte: <http://muitoprazersouprofessora.blogspot.com.br/2009/05/menina-bonita-do-laco-de-fita.html>

Assim, através das palavras do coelho que se repetem ao longo da narrativa ao questionar: “Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?” as crianças enveredam em mão oposta, ao que se propala numa sociedade com fortes influências ocidentais de branqueamento e preconceitos raciais, pelo insistente desejo do coelhinho de se tornar negro.

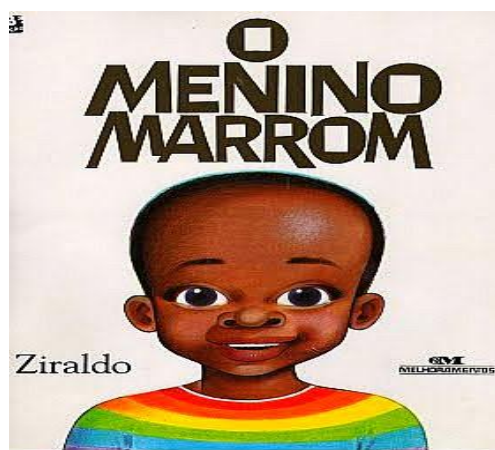
É possível verificar logo no início dessa narrativa que a beleza da menina é enaltecida. O texto inicia com a força encantadora do “era uma vez” e enfatiza a beleza da menina através de afirmativas, como: “Era uma vez uma menina linda, linda.”, “Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes”, “os cabelos enroladinhos e bem negros.”, “A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva”, e para dar sentido ao título da história a autora completa afirmando que “a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.”, complementa afirmando que “Ela

ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.” (MACHADO, 1997)

Seguindo essa trilha de valorização da negritude está o livro **“O menino Marrom”** de Ziraldo, que mesmo intitulado de marrom é perceptível, em todas as ilustrações que compõem a obra, a negritude do menino, que tendo a cor da pele igual ao mais puro chocolate se acostumou em chamar-lhe de “preto”.

A beleza desse menino é retratada no teor da história, em que se enaltece os seus olhos bem pretos e os dentes claros e certinhos que até parecem teclas de piano. A beleza, simpatia e inteligência do menino são descritas no decurso de toda narrativa através de adjetivos afetuosos que valorizam a cor do menino.

Figura 33 - Capa do livro: “O menino marrom” de Ziraldo.



Fonte: <http://encantamentosaliteratura.blogspot.com.br/2011/08/sorteio-o-menino-marrom-ziraldo.html>

Os livros **“O menino marrom”** e **“Menina bonita do laço de fita”**, são títulos que podem ser trabalhados com as crianças pequenas com o intuito de divertir, apreciar, brincar e ao mesmo tempo desmitificar os estereótipos que foram se configurando ao longo de nossa trágica história nacional de escravidão, bem como dos ranços que amargamos até os dias atuais através de histórias de preconceito racial, que se propalam nos mais variados contextos.

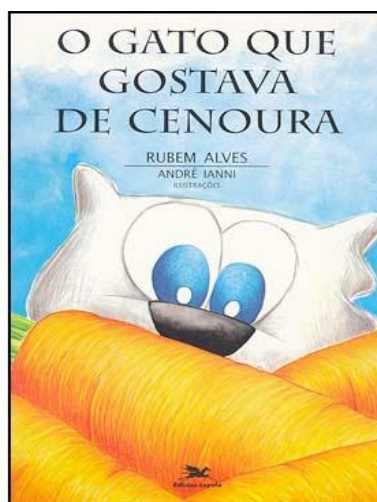
Há uma vastidão de títulos que se endereçam às crianças e aos jovens que versam sobre essa temática, a exemplo de mais dois títulos que consideramos instigantes: o primeiro trata-se de **“O cabelo de Lelê”** de autoria de Valéria Barros Belém (2012), obra selecionada pelo PNBE 2008 e que a partir de suas peculiaridades verbo-visuais, traduzem com beleza estética a positiva presença dos negros no cenário brasileiro, dialogando assim, com as questões de representação e identidade afro-brasileira. E o segundo, **“As tranças de Bintou”** de autoria de Sylviane A. Diouf (2010), lançado em 2001 nos EUA e no Brasil em 2004. Este livro, também disponível em acervos do PNBE, traz ao leitor a história de Bintou uma menininha africana que sonha em ter tranças como as mulheres que fazem parte de sua aldeia. Assim, através do diálogo que Bintou estabelece com sua avó durante a narrativa, o leitor tem a possibilidade de adentrar, de forma mágica, no universo da cultura afro, ao passo que também aprende coisas importantes relativas à cultura e identidade africana.

A produção de Diouf (2010) se constitui em uma importante obra destinada às crianças, pois enaltece a beleza negra, através do texto verbal e das belíssimas ilustrações, se constituindo uma importante obra para ser trabalhada com as crianças na sala de aula, pois ativa a sensibilidade e humanidade na voz da menina Bintou que descobre, junto à avó, as belezas da infância e de sua própria identidade.

É por essas e outras razões, aqui destacadas, que a leitura desses títulos se fazem relevantes no trabalho de sensibilização e reflexão política e por essa razão são importantes a uma educação para sensibilidade, mas “se” e “somente se” forem trabalhadas dinamicamente valorizando-se os processos interativos que o leitor poderá estabelecer com o texto lido.

Outra narrativa dedicada a crianças e jovens que também rompe com alguns estereótipos é **“O gato que gostava de cenouras”** de Rubem Alves, que numa linguagem humana, que encanta e carregada de afetos trata da temática da homoafetividade, rompendo com termos pejorativos, excludentes e preconceituosos que “normalmente” se veiculam aos relacionamentos e identidades homossexuais nos mais variados contextos sociais.

Figura 34 - Capa do livro: “O gato que gosta de cenouras” – Rubem Alves, ilustração André Ianni.



Fonte: <http://www.rubemalves.com.br/>

Nessa história o gato Gulliver, também chamado de “Gulinho”, se mostrava diferente dos outros gatos, que costumeiramente são apreciadores de peixes, ratos e passarinhos, contrariando esse modelo tido como “normal”.

O que “Gulinho” gosta mesmo é de comer cenouras, o que numa terra de gatos é considerado aberração, motivos de chacotas e gracinhas na escola e vergonha para os pais. Os pais de *Gulinho* não são conhecedores desse seu gosto e comer cenoura se torna um ato secreto.

No entanto, os pais de *Gulinho* sofriam, pois não o viam se alimentado do que os outros gatos se alimentavam e padeciam com isso, pois achavam seu filho diferente, e é mediante essa percepção da diferença que eles o seguem e descobrem o seu “estranho” gosto por cenouras. Diante dessa descoberta o pai de *Gulinho* vai procurar ajuda as mais diversas, que em nada conseguem “sanar” esse “estranho” gosto, no entanto o professor de *Gulinho* ao perceber o drama que ele enfrenta tem com ele uma longa conversa e o faz perceber que a sua diferença está no DNA e ninguém tinha nada com isso.

Nesse fragmento resumido da história percebemos a dolorida trajetória do gato que ao se perceber diferente e certamente tendo conhecimento do contexto de preconceito e exclusão que enfrentaria, caso assumisse sua condição identitária, opta por velar seu

desejo, reprimindo e/ou ocultando-o. No entanto seus pais o descobrem e procuram “sanar” essa diferença como se ela fosse uma doença que tivesse que ser ocultada, porém, com a ajuda do professor, esse gato compreende melhor sua diferença e consegue, aliviado, assumir sua identidade.

Outra história que corrobora essa é da escritora Márcia Leite, intitulada: **“Olívia tem dois papais”**. A narrativa trata com delicadeza, beleza e sentimento a história da menina Olívia que é adotada por dois homens – Raul e Luís que mantém uma relação homoafetiva. A história se desdobra na descrição de fatos do cotidiano de uma menina em fase de desenvolvimento que tem dúvidas, anseios e sabe conseguir o que deseja de seus pais, com um jeitinho inteligente e meigo que só ela sabe fazer.

No entanto, Olívia tem dúvidas e deseja ardentemente saber: como aprenderá a se maquiar, usar salto e outras coisas que as mulheres fazem, se não há em sua casa nenhuma mulher para ensiná-la?

Figura 35 - Capa do livro: “Olívia tem dois papais” de Márcia Leite.



Fonte: <http://maternidadelesbica.wordpress.com/2010/07/15/literatura-infantil/>

A história trata das mudanças sociológicas ocorridas no âmbito familiar nas últimas décadas. Colomer (2008) nos conduz à reflexão de que as crianças buscam se identificar com o mundo da ficção, por essa razão ao professor que irá selecionar os textos

que vai ler com seus alunos não há nada mais fácil do que a escolha de textos que versem sobre o entorno dessas crianças, com contextos familiares que reflitam as cenas reais do cotidiano dessa criança, tudo isso recheado com o poder encantatório das palavras, com magia e possibilidades lúdicas que despertarão a criatividade da criança e um interesse ainda maior pelo texto.

Os textos literários infantis que retratam os modelos familiares do contexto sociológico atual, são convites às crianças/leitoras à ampliação de seus horizonte de conhecimentos, em que elas percebem a partir de uma linguagem especialmente a ela dirigida a complexidade da vida real e dos relacionamentos. (COLOMER, 2008)

Assim, com a nova constelação de valores, conforme assinala Teresa Colomer (2008) há determinadas fronteiras entre o mundo infantil e adulto que foram anuladas e, em consequência disso, muitos livros infantis se revestem de humor e imaginação através de seus personagens que também acompanham as mudanças de perspectivas no momento atual enfrentando as ambiguidades dos sentimentos. Sobre essa questão Colomer nos aponta que:

[...] los nuevos temas de la literatura infantil significarán especialmente una invitación hecha al lector para que considere el conflicto com una parte inevitable de la propia vida. Y, así, el tema del enfrentamiento al dolor tomará cuerpo em sus formas más variadas: la enfermedad, la locura, la muerte, las minusvalías, la incomunicación, etc.³¹ (COLOMER, 2008, p. 111)

Rumamos, a partir dessas novas temáticas que se apresentam ao cenário literário infantil e juvenil, a uma perspectiva antiautoritária, circunscrita no entre-lugar da cultura (BHABHA, 2013), que requerem do pedagogo uma nova dinamicidade ao trabalho que ele empreenderá com as crianças e jovens nos espaços escolares. Uma dinamicidade que convida à sensibilidade encantatórias dos textos literários e seu caráter artístico.

31 As novas questões ligadas a Literatura Infantil significam especialmente um convite para o leitor considerar o conflito como uma parte inevitável da própria vida. E assim, a questão do enfrentamento da dor tomará corpo em suas mais variadas formas: a enfermidade, a loucura, a morte, as deficiências, a incomunicabilidade, etc.

Em “**O menino que brincava de ser**” de Georgina da Costa Martins, visualizamos questões da diversidade humana, heterossexualidade e formação identitária infanto-juvenil, que se prefiguram em contextualizações híbridas, de imanente busca de respeito à diversidade, procura da liberdade e reivindicação do direito de livre expressão. A narrativa também assegura que a escola e a família são lugares de afeto e apoio para as crianças.

Figura 36 - Capa do livro: “O menino que brincava de ser” de Georgina da Costa Martins.



Fonte: <http://maternidadelesbica.wordpress.com/2010/07/15/literatura-infantil/>

O menino *Dudu*, personagem principal de “O menino que brincava de ser”, junto com seus amigos gostam de brincar e interpretar vários papéis, e no *faz-de-conta*, peculiar da infância, eles descobrem a maravilha da diversidade e se desdobram nos mais variados papéis. No entanto os pais e avós próximos das crianças começam a estranhar essa liberdade de expressão de *Dudu*, pois o garoto em muito se identifica com os papéis femininos. A partir desse olhar adulto e desconfiança dos mesmos em relação ao seu comportamento ele passa a ser vítima de gozações e preconceitos, simplesmente por encarar a cor do mundo de um jeito diferente e livre. Assim, como os pais de *Gulinho*, em “O gato que gostava de cenouras”, os pais de *Dudu* o levam a psicólogos e endocrinologistas, na tentativa de “curar” essa possível doença.

Nas questões aqui tratadas, especialmente, nas três últimas obras, brevemente descritas, percebemos a possibilidade de se trabalhar na escola junto às crianças a temática da homoafetividade, muito embora esse ainda seja um tema polêmico, pois:

Existe uma tendência de instituições e indivíduos negarem ou tentarem esconder da sociedade, e principalmente da criança, a sexualidade, sobretudo a homoafetividade. Percebemos que há certo receio em relação à criação de obras infantis que abordem a homoafetividade, e talvez certo temor, por parte de alguns autores, de que suas obras, quando analisadas, sejam rotuladas de homoafetivas. (MACHADO, 2009, p.20)

Questões dessa envergadura desembocam no tipo de currículo que construímos e concebemos, entendendo que as questões que envolvem currículo na Educação em Direitos Humanos, são caracterizadas pela complexidade, sendo assim uma zona de conflitos, tensão, e por essa razão problemática, pois: “Establecer una relación estrecha entre el curriculum y la educación em derechos humanos, significa, entre otras cosas, incorporar em el proceso de seleccionar, organizar, transferir y evaluar el conocimiento curricula” (MAGENDZO, 2002, p.1-2), assim, os sentidos do currículo e seu estado de permanente construção desembocam na compreensão do homem como sujeito de direitos, comprometido com a vida.

O currículo pode ser entendido não apenas numa visão fragmentada, mas como “[...] uma síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, hábitos, crenças etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios.” (SOUTHWELL, 2008, p 126).

4.3.3. Propondo uma Educação para a sensibilidade

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

(Marcel Proust, 2011, p.9)

Com base no que temos nos debruçado no percurso desse trabalho é possível refletir com Magendzo (2002) que a Pedagogia Crítica e uma Educação mais sensível, que respeite os direitos humanos são capazes de produzir mudanças significativas na educação, sem obrigatoriamente assumir uma posição radical, mas procurando manter um posicionamento crítico, que contribuirá inevitavelmente com uma mudança de cunho mais global, capaz de permear as esferas da educação e do currículo com a justiça social, através da discussão e empoderamento dos que cultural, social e politicamente sofrem discriminações que atentam contra sua condição humana e cidadã, a exemplo da pobreza, os processos de discriminação e preconceito, a paz, conceituações de gênero e etnia, racismo, homofobia etc.

Nessa ótica, pensamos que uma Educação mais humana, não poderá acontecer no ambiente escolar, no campo dos conhecimentos disciplinares, mas tomada como parte integral de todo campo educacional que não se bitola única e exclusivamente à sala de aula, mas se ampliam as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, na democratização social e no respeito e exercício efetivo dos direitos humanos como princípio norteador da democracia. (MAGENDZO, 2012)

Corroborando com o autor, acreditamos que as temáticas supracitadas são de uma envergadura política social complexa, que carecem ser permanentemente discutidas e refletidas, desde a mais tenra idade. Por essa razão, defendemos, neste trabalho, a leitura de textos literários infanto-juvenis circunscritos nesse patamar de discussões que podem contribuir com a sensibilidade do leitor diante de temas polêmicos e atuais, através de uma linguagem artística, produzida num léxico de respeito à idade da criança e do jovem.

Defendemos uma literatura que não “pedagogiza”, mas sensibiliza através do poder encantatório das palavras, conclamando o indivíduo a tomada de decisões mais respeitosas e humanas em relação ao outro. É através da força imaginativa e criativa despertada nas leituras literárias que a criança e o jovem realizam, que se pode adentrar um mundo mais humano e sensível.

É por intermédio da majoritária produção literária infanto-juvenil e seus títulos que convocam à solidariedade e humanidade, convidando o leitor a se ver na obra lida e através dessa identificação – autopoiesis – resignificar suas antigas práticas. (BITTAR, 2011). Pois conforme alerta Bartolomeu de Campos Queirós (2012, p.91): “Ter em mãos um livro literário é defrontar-se com o desequilíbrio.” E é esse desequilíbrio que nos move na busca da estabilidade, e é nessa busca que temos noção da nossa fragilidade, tão humana, tão presente, enfim, é no limiar de nossa frágil condição de ser que também nos abrimos aos afetos e à sensibilidade, imanentes da arte literária.

Nessa perspectiva, Perissé (2006) afirma que a palavra dota a realidade de sentido tornando o mundo menos terrível, pois: “A solidão das coisas é o preço que o mundo sem sentido, sem razão de ser, pagaria, na ausência do ser falante (do *homo eloquens*) que viesse admirar-se com as coisas, chamá-las com diferentes nomes, humanizá-las.” (PERISSÉ, 2006, p. 10).

Assim, quando o leitor tem a oportunidade de recriar o texto, identificando sua melodia mais profunda, e tendo respaldo para reproduzi-lo com sua voz individual, mediante uma visão de mundo particular, esse leitor confere ao texto a chance de viver. Assim, só mediante a execução da obra – sua leitura – é que ela se torna viva. “[...] O leitor desperta a vida originária do texto (desperta ele também, leitor, para a leitura da vida).” (PERISSÉ, 2006, p.50), pois ler é:

[...] sonhar acordado (com direito a alguns pesadelos). É acordar do falso sonho dos imediatistas, dos calculistas, dos que exaltam o critério custo-benefício e tratam tudo como uma questão de ‘investimentos’ e ‘retorno’. Ler criativamente é despertar para a real função da linguagem: ‘expressar as relações das coisas’. Estes arco-íris pontes ilusórias ‘entre as coisas eternamente separadas’, como dizia Nietzsche.” (PERISSÉ, 2006, p. 64)

As questões abordadas, nesse capítulo, tiveram a intenção de nos mostrar algumas possibilidades de leitura literária infantil cujas temáticas abordam temas diversos, com envergadura humana e artística relevantes à formação do jovem e da criança leitora. É evidente que há outra infinidade de títulos cuja relevância à formação de leitores de literatura infantil podem ser incorporados à prática de sala de aula. No entanto, apresentamos esses títulos, apenas com o intuito de mostrar algumas possibilidades de leitura de envergadura humana, a partir de obras da produção nacional.

Com base no que apontamos nesse capítulo acerca de uma literatura que valoriza a diferença e que pode ser trabalhada na sala de aula como recurso formativo importante à sensibilidade, somos conduzidos a refletir sobre a formação do leitor versus a formação do professor: será que os pedagogos em formação sentem-se preparados para uma educação da sensibilidade via texto literário? O que dizem as futuras professoras? No capítulo que segue trataremos dessas questões trazendo algumas falas dos estudantes dos cursos de Pedagogia já apresentados no capítulo dois desse trabalho.

5. A FORMAÇÃO DO LEITOR: para onde caminham escola e professores?

Nós somos os livros que escolhemos ler, e reler. Relembrando que ‘reler’, mais do que um verbo é um compromisso em forma de palíndromo, lido da esquerda para a direita ou vice-versa, reler é reler. O prefixo reiterativo reforça a referência.

Gabriel Perissé

5.1. Espaços de leitura e interação nas instituições escolares

A formação para a leitura literária ocorrida nos espaços escolares, na maioria das vezes, carrega consigo ranços de um pedagogismo histórico que inviabiliza uma recepção agradável pelas crianças e jovens, desencadeando, na maioria dos casos, certa ojeriza, desse público, a todo e qualquer tipo de leitura.

No entanto, sabemos que é na escola que a leitura literária infanto-juvenil tem espaço cativo e é também nela que se pode enveredar por outros caminhos metodológicos e conceituais, capazes de conferir ao público mais jovem prazer e interesse pela leitura.

Sobre este aspecto, Elie Bajard (2007) elucida que os primeiros contatos com o texto podem ser realizados através da escuta. É na dinamicidade vocal, promovida pelo leitor adulto, que a criança adentra na magia que as palavras provocam, no território encantado da leitura, bem como na ludicidade que a palavra, artisticamente produzida, motiva.

Nesse aspecto é revelada a competência da mediação no processo de leitura, pois conforme assinala o próprio Bajard (2007):

A observação da sessão de mediação revela a importância do jogo enquanto meio de apropriação do livro e de seu conteúdo. No início, as brincadeiras infantis levam em conta apenas os aspectos concretos do livro, mas rapidamente este se torna pretexto para a produção de narrativas. Mas tarde, verdadeiros jogos dramáticos que engajam fala e corpos vão flertar com a narrativa do autor (BAJARD, 2007, p.85)

Conforme visualizamos na citação acima, é através, da escuta dos textos que se pode chegar ao prazer encantatório dos textos literários.

Sobre essa questão, Ana Maria Machado e Ruth Rocha (2011), refletem sobre a trajetórias delas próprias enquanto mulheres responsáveis por escrever tantas histórias lindamente produzidas que encantam adultos, jovens e crianças, reconhecendo que enveredar pelo caminho da escrita, com a arte de contar histórias e formar leitores, não é uma tarefa que acontece de modo fortuito, mas o contato delas com a leitura, ouvindo e lendo histórias se deu desde cedo. Ruth Rocha reconhece isso afirmando que: “Eu fui muito influenciada pelo meu avô, uma pessoa muito interessante, que adorava contar histórias. Nordeste, ele não só contava histórias, mas também dançava e cantava, e era muito engraçado. Dele ouvi tantas histórias” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 13)

Ana Maria Machado reconhece a importância de ouvir histórias e conta que esse contato se deu em sua infância:

De todo modo, ouvi muita história também. [...] minha avó contava muitas histórias. Ela conhecia narrativas da tradição oral, populares, folclóricas. Mas minha família toda tinha o hábito de contar histórias. E nós tínhamos muitas oportunidades de ouvir pessoas contando histórias [...] Fazia-se uma fogueira na frente da casa para espantar os mosquitos e sempre se formava uma roda para contar histórias. O repertório era bem variado. (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 15)

Esse relato lembra muito a minha própria trajetória de leitora e me faz pensar mais detidamente sobre a formação do gosto. A esse respeito Magnani (2001) ressalta:

[...] pode-se aprender a ler e gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem. (MAGNANI, 2001, p. 138)

Todavia, é válido refletir que a maior parte de nossos professores não procedem de famílias letradas e/ou que tenham em sua trajetória de vida um contato direto com livros

com leitura, além dos livros não serem acessíveis tanto por causa do valor atribuído a eles, que ainda é muito caro, em nosso país, como dos baixos índices de bibliotecas. Assim a formação do leitor perpassa de modo quase exclusivo às Instituições escolares, de forma que os professores que lecionam, em sua maioria, também não são exímios leitores.

Entramos aí em um dilema. Será que sendo a instituição escolar o espaço que tem por primazia o ensino do gosto pela leitura está preparado para formar bons leitores? Os professores estão adequadamente formados? As salas de leitura e bibliotecas escolares existem? São acessíveis? São questões importantes, que devem ser pensadas.

Machado e Rocha (2011) reconhecem a importância de se iniciar o contato com os livros desde a infância e percebem que muitas pessoas, especialmente, professores que só vieram ter esse contato depois de adultos sentem mais dificuldades e reiteram reconhecendo “[...] a imensa responsabilidade que uma sociedade tem em se obrigar a ser mais justa e propiciar a todos os seus cidadãos oportunidades iguais para que se desenvolvam nesse terreno” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 37).

As autoras prosseguem reconhecendo o grande peso de responsabilidade atribuído a escola, e veem que é esse espaço por excelência em que se formará para sensibilização leitora, para uma maior intimidade com textos bons e de qualidade, mas a questão ainda recai na formação desse professor que não tem intimidade com o texto seja ele de “ [...] ficção, de poesia, de filosofia ou de história.” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 38). Daí o reconhecimento que é através desse contato com leitura de boa qualidade desde a mais tenra idade que se formará cidadãos leitores, autores de suas próprias histórias, capazes de escolher o que irão ler, com critérios e argumentos bem estruturados de escolha, cidadãos leitores que criticam o que está posto, que questionam o dado, pois ao final do ensino fundamental o adolescente já é para ter o seu senso crítico bem desenvolvido e esse desenvolvimento se dá de modo eminente na própria trajetória de leitura que esse indivíduo é capaz de fazer.

É muito importante que a literatura dada para essas crianças pequenas seja bem rica – no sentido de fazer referência a muitas coisas, de sair dos assuntos mais comuns, mais piegas e mais óbvios para assuntos diferentes, ou que explorem aspectos inusitados do trivial. (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 39)

É necessário formação complementar para esses professores? Material a escola dispõe, pelo menos em todas as escolas públicas do país são distribuídos livros de boa qualidade através PNBE. O que precisamos é de professores que saibam utilizar bem esses livros.

E mais que isso, é importante que se tenha espaços apropriados para a realização de leituras. É notório nas falas de professores e coordenadores entrevistados, nesse estudo, que a estrutura física das Instituições ainda é carente no que tange espaços destinados à leitura literária infantil. Observemos mais uma vez o que aponta a C2 da Universidade “B” –

[...] devo mostrar que nós temos uma sala de leitura aqui na unidade acadêmica, temos um acervo muito grande de livros de literatura também, não é o espaço ideal que a gente tem para que os alunos possam ter uma participação mais efetiva, lá no ambiente, porque a gente ainda não tem uma estrutura boa para que os alunos passem lá, levem livros emprestados, devolvam, não tem estrutura para isso, então, normalmente o professor vai pega o material empresta, faz toda essa dinâmica de participação dos alunos. Então esse espaço começa a funcionar aqui na instituição junto com a implementação do projeto novo, em 2009, mas ainda não tem um índice de frequência assídua por causa das condições, não tem uma pessoa que faça essa catalogação, que permita que os alunos retirem os livros e levem para casa e devolvam, então não tem isso, então quando é feito, é feito com o professor que pega o material, o livro e empresta para o aluno e depois ele devolve, ou então vai para a sala de leitura com eles, então tá dentro dessa perspectiva aí. (C2, Universidade “B”)

A C2 destaca a falta de profissionais para a catalogação do material, no entanto se observarmos a fala da P3 perceberemos que a lacuna não se restringe apenas a falta desse profissional que catalogue o material disponível, e nem ao espaço inadequado para a realização de leitura pelos estudantes do curso, mas o acervo ainda é restrito.

O rodízio é assim, a gente recebeu na Unidade Acadêmica, por intermédio de um projeto que a gente fez junto ao MEC, a gente recebeu dois acervos, um dos mediadores de leitura que era um curso do MEC e outro para a própria unidade de um outro projeto que eu não recordo o nome agora. Um desses acervos ficou na sala de leitura da unidade e é desse acervo que eu tiro algumas obras para levar para a sala de aula e fazer o rodízio entre as alunas, então eu tenho uma pasta para anotar os empréstimos, então eu vou anotando, para depois eu saber quantos foram lidos, quais foram lidos, quais foram mais procurados, aí eu pego livros desse acervo, mas aí como é **só um acervo e o PNBE** vai mandando acervos periodicamente para as escolas – **a gente só recebeu um** – de um ano.

Então é restrito, então acrescento livros que são meus, eu tenho algumas obras, mas gostaria de ter muito mais, então eu coloco meus livros lá junto e vou fazendo essa troca entre elas, isso no sentido de que elas além de ampliarem os conhecimentos. (P3, Universidade “B”)

Ainda quanto à formação, e retomando o que a P3 aponta sobre a distribuição de acervos literários, podemos destacar a política de distribuição de livros para as escolas - **PNBE** – Programa Nacional Biblioteca da Escola – do MEC – Ministério da Educação, cuja finalidade consiste em promover o acesso à cultura através do incentivo à leitura por parte de estudantes e professores e para isso, o Programa distribui acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referências. De acordo a proposta do PNBE que vem sendo desenvolvido desde o ano de 1997, o atendimento é feito em anos alternados, assim em um ano são consideradas as escolas de Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da EJA - Educação de Jovens e Adultos e no ano seguinte são atendidos os anos finais de Ensino Fundamental e o Ensino Médio³².

O PNBE é um programa de distribuição de livros de literatura que se desenvolve por meio de diferentes ações, assim em 1998, 1999 e no ano 2000, os acervos foram enviados às bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivos das ações estava centrado no acesso direto dos estudantes às coleções, para uso pessoal e familiar, então os estudantes levavam as coleções para as suas casas. Essas edições ficaram popularmente conhecidas como Literatura em Minha Casa. (MACIEL, 2008).

³² De acordo com o que a página do MEC dispõe sobre o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola divide-se em três ações, que são: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Com o intuito de auxiliar alunos e professores em relação à Reforma Ortográfica, o MEC distribuiu, no ano de 2010, 204.220 exemplares do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP), desenvolvido pela Academia Brasileira de Letras, beneficiando 137.968 escolas.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574, acessado em: 25 de novembro de 2013. Os acervos do programa foram distribuídos junto as escolas nos anos de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 e podem ser acessados pelo seguinte endereço: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986, acessado em 25 de novembro de 2013.

Depois de 2005, após longo processo de discussões pela SEB/MEC, o PNBE retomou as suas ações à distribuição de livros de literatura às bibliotecas escolares de escolas públicas. Essa ação retoma a valorização das bibliotecas escolares enquanto espaço de promoção da universalização do conhecimento, como também do acesso coletivo da escola aos acervos nela disponíveis. (MACIEL, 2008)

A partir do ano de 2007 as ações são ampliadas e a segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio também passam a receber os acervos do Programa. Para termos uma visão mais geral da dimensão do programa, apresentamos um quadro com os principais dados estatísticos do PNBE. Nesse quadro é possível observar a quantidade de livros que foram distribuídos e o volume de recursos que foram investidos no período de 1998 a 2013.

Figura 37 – Tabela com os dados estatísticos do PNBE no período de 1998 a 2013

PROGRAMA/ANO	ANO DE ATENDIMENTO	QUANTIDADE – LIVROS	INVESTIMENTO
PNBE/1998	1999	20.000	17.447.760,00
PNBE/1999	2000	36.000	23.422.678,99
PNBE/2000	2001	577.400	15.179.101,00
PNBE/2001	2002	12.184.787	50.302.864,88
PNBE/2002	2003	4.216.576	19.523.388,68
PNBE/2003	2003	8.169.082	36.208.019,30
PNBE/2003	2004	41.608	6.246.212,00
PNBE/2003	2004	22.219	44.619.529,00
PNBE/2003	2004	1.448.475	13.769.873,00
PNBE/2005	2005/2006	306.078	47.273.736,61
PNBE/2006	2007	96.440 acervos/ 7.233.075 livros	46.300.000,00
PNBE/2007	PNBE/2008	8.601.932	65.283.759,50
PNBE/2008	PNBE/2009	10.389.271	74.447.584,30
PNBE/2009	PNBE/2010	10.660.701	48.766.696,45
PNBE/2009	VOLP	10.864.921	51.817.743,25
PNBE/2010	PNBE/2011	5.585.414	70.812.088,00
PNBE/2011	PNBE/2012	10.485.353	81.797.946,11
PNBE/2012	PNBE/2013	7.426.531	86.381.384,21
Total:			799.600.365,28

Fonte: FNDE – www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos

O PNBE constitui um importante Programa de distribuição de livros de literatura, e um relevante meio de formação e acessibilidade de crianças e jovens ao universo da leitura e do conhecimento (MACIEL, 2008). E conforme, visualizamos no quadro acima, há um investimento alto por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento, no que tange a ampla distribuição de títulos de literatura infantil e juvenil nas escolas públicas.

Assim, através dos variados gêneros literários, disponíveis nas bibliotecas escolares, através do PNBE, as crianças e os jovens estudantes são capazes de adentrar no universo letrado, acompanhando o fluxo de informações, cada vez mais veloz, no mundo globalizado. A leitura literária é capaz de propiciar a essa criança e a esse jovem uma localização cultural que contribui de maneira singular à formação do leitor crítico, capaz de associar ao mundo das palavras as indagações pessoais e/ou da sua comunidade.

Retomando a fala da P3 sobre a iniciativa em adquirir acervos do PNBE para o

curso de Pedagogia, esta é uma ação relevante, uma vez que essas obras estão disponíveis nas escolas públicas e podem ser acessadas por crianças, jovens e professores. Assim, essa seria uma forma da universidade se manter próxima da comunidade escolar e, de certo modo, mesmo com as dificuldades assinaladas pela professora 3, preparar as futuras professoras familiarizando-as com o material que as escolas públicas dispõem.

5.2. Formação docente: caminhos da leitura literária infanto-juvenil

Sobre a formação dos professores temos muito que discutir, especialmente no que tange aos assuntos acerca da leitura de literatura, mas uma coisa se torna nítida no decurso dessa pesquisa, através das várias pessoas que foram ouvidas, tanto na fala dos professores, como na fala dos próprios alunos, a formação em Literatura começa nos espaços não formais, em casa, com a família, com os amigos.

Teresa Colomer (2008) nos fala sobre a importância da criança ter acesso aos livros literários e ressalta a relevância da mediação adulta na primeira infância, através da tradição oral, do folclore, das canções de ninar, dos brinquedos cantados e tantas outras formas da tradição oral, responsáveis por introduzir os bebês no mundo literário, todavia, se tem percebido que os pais mais jovens tem um repertório limitado dessas formas culturais e sabemos que a criança, especialmente os bebês, para acessarem a literatura dependem da mediação adulta.

Essa questão nos chama diretamente a atenção no que tange à formação daqueles que irão mediar essa leitura, inserindo a criança pequena no mundo cultural através dos jogos e canções populares de nosso folclore, como o farão se não tiveram acesso a esse bem cultural em suas famílias e em sua formação escolar?

Sabemos que a formação do professor não se esgota nos conhecimentos adquiridos na academia, mas que essa perpassa sua trajetória profissional, através das experiências vividas, bem como pelas formações normalmente oferecidas pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios, bem como pelas políticas de formação continuada, estabelecidas pelo MEC, através de programas de capacitação e formação continuada para docentes. De forma sintética podemos citar alguns desses programas como: A Escola da

Terra - uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)³³; Programa Gestar II³⁴; O ProInfantil³⁵; O ProInfo Integrado que engloba uma série de cursos com cargas horárias de 40 e 60 horas³⁶; o ProLetramento³⁷, dentre tantos outros cursos de formação continuada que podem ser acessados pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios através de planos de adesão e assim, estabelecer a seguridade da formação continuada para os docentes.

É importante que reflitamos, no entanto, sobre como acontece esses processos formativos, e mais que isso, que percebamos o quanto de controle há por trás dessas políticas. Roberto Sidnei Macedo (2011, p. 142) percebe que “A formação contínua do professor é concebida e construída por modernos *prometeus* da tecnoburacracia, não raro associado à academia. Ao final a formação se transforma em simples formas de governar a vida profissional do professor”. Não estamos aqui advogando contra esses processos formativos, estamos apenas refletindo que se atribui ao professor a responsabilidade perene de formação, constatando-se sempre a sua insuficiência formativa e necessidade constante de adaptar-se à mudança, sem que se mencione, no entanto a necessidade de

33 Ver site do MEC

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18865:escola-da-terra-vai-oferecer-aperfeicoamento-a-professor&catid=208

34 “O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.” – Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=811

35 “O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério.”

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548

36 “O ProInfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais”. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823

37 “O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.” Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700

qualificação do próprio contexto político organizacional, lugar onde se exerce a profissão. (MACEDO, 2011)

5.3. A voz dos estudantes de Pedagogia

Para Jouve (2002) a leitura é uma atividade com várias facetas, em primeira instância ela é um *processo neurofisiológico*, pois antes de qualquer reflexão de cunho mais conteudista ler é “uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos” (p.17). Segundo, ler é um *processo cognitivo* que exige do leitor decifrar signos, entender do que se trata a leitura, enfim, converter as palavras, elementos da significação, o que requer esforço para abstrair e nesse interim há a compreensão do que se lê somada à progressão na trama lida. Depois ler é um *processo afetivo*, pois a leitura ficcional é sempre um convite a vivência das emoções e, mesmo que o texto provoque no leitor reflexões de cunho mais sociais e políticos, ela influi igualmente sobre os seus afetos. (JOUVE, 2002).

Em quarto lugar, ler é um *processo argumentativo*, pois “a intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda a narrativa.” (JOUVE, 2002, p. 21). Assim, o leitor é sempre interpelado a assumir para si ou não os argumentos desenvolvidos na trama e por último, ler é um processo simbólico, pois a leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes – tempo e lugar – afirmando assim a sua função simbólica, ou seja os sentidos contextuais de cada leitura são valorizados mediante outros objetos com os quais o leitor se relaciona em seu mundo.

Essas facetas da leitura literária assinaladas por Jouve (2002) através de seus processos neurofisiológicos, cognitivo, afetivo e argumentativo, somados ao encantamento que ela é capaz de propiciar e às suas múltiplas possibilidades tratadas no decurso desse trabalho, alinhadas a uma concepção de currículo que respeita as diferenças nos impele a ouvir outras vozes ainda não ouvidas nesse trabalho, as vozes dos estudantes de Pedagogia dos três cursos que fizeram parte do corpus de análise dessa pesquisa.

Vejamos o depoimento da Aluna 1 (A1) da Universidade “A”:³⁸

Desde de muito cedo, tive contato com a literatura através de leitura feitas pelo meus avós. Lembro quando criança vivenciava momentos de leituras antes de dormir com eles e era prazeroso pois de uma forma agradável meu vô me surpreendia pois trazia a cada dia uma nova história. Era interessante, pois ele sempre trazia a mesma história de forma adaptada, por exemplo a chapeuzinho um dia tinha chapéu vermelho no outro ele trazia outra cor, num dia era três porquinhos no outro ele acrescentava um porquinho a mais e era o que mim chamava atenção. Acredito que a leitura em sala de aula deve ser feita de uma forma prazerosa , agradável e não imposta como muitas das vezes é colocada. Tanto para o leitor como para os ouvintes deve ser uma leitura que estimule a criatividade a capacidade de interpretar e de levar a criança a recriá-la. (A1, Universidade “A”)

A experiência da A 1 remete as leituras realizadas no contexto familiar, pela forma de apresentar a suas vivências, com as história infantis, percebemos que esta se deu de maneira prazerosa com envolvimento afetivo, já que ela remete as essas lembranças a imagem dos avós.

Sobre a recepção das crianças aos contos, Bruno Bettelheim (2002) afirma que essa recepção depende, em grande parte, dos sentimentos do narrador, assim: “A avó amorosa que conta um conto para a criança que, sentada no colo dela, o ouve extasiada, comunicará algo bem diferente de um pai que, chateado pela estória, lê o conto para várias crianças em idades diferentes, por obrigação.” (p. 190).

O avô da aluna, além de contar as histórias, gerava expectativas, pois sempre modificava as detalhes da narrativa já conhecida, conforme relato da A1. Assim, essa história “nova” gera no receptor surpresa carregada de magia e prazer.

As histórias que a A1 remete são os contos clássicos que, de acordo com Bettelheim (2002), são capazes de descrever os estados internos da mente através de imagens e ações. Assim, por intermédio dos contos de fadas a criança é capaz de reconhece a infelicidade ou a mágoa sem que seja necessário se delongar em explicações

³⁸ Ao visitarmos as Instituições para entrevistarmos os professores das disciplinas de Literatura Infantil, pedimos a estes que nos indicasse alguns estudantes que tivessem cumprido a disciplina para realizarmos as entrevistas. Não foi uma tarefa fácil encontrar estudantes que se dispusessem a falar, tínhamos a ideia inicial de ouvirmos três alunos de cada instituição, mas ao final só conseguimos dois voluntários de cada Universidade.

sobre esses sentimentos, mas as imagens que os contos carregam por si só são capazes de gerar essa compreensão na criança que lê (ouve alguém narrar).

Vemos, também, no relato da A1, como ela acredita que deva ser o trabalho com o texto literário na sala de aula, que de acordo com ela não deverá ocorrer de modo impositivo, como costumeiramente ocorre em alguns contextos escolares, mas de modo prazeroso capaz de conduzir à criança, que ouve, pelos caminhos da criatividade, capacidade de interpretar e recriar a obra.

Ao abordar essa maneira prazerosa de conduzir à leitura no espaço escolar reiteramos que a leitura literária, como toda forma de arte, não se bitola a pragmatismos, pois:

Ao criar um mundo próprio, a literatura reage ao mundo fora do texto, desviando-se dele, revogando suas leis naturais, revertendo e revisando seus postulados, suas crenças. É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao politicamente correto. Não representa interesse a ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo. (CADEMARTORI, 2012, p. 50)

Muito seguramente a experiência com leitura literária, relatada pela A1, no período de sua infância, era revestida desse viés de gratuidade, sem cobranças, por essa razão é tão bem lembrada pela aluna.

Vejamos o que relata o que diz o aluno 2 da Universidade “A”.

Bem no período meu, que é muito antigo, por volta do ano de 1958/1957, por aí assim, praticamente não existia isso. O estudo era muito... era um estudo que a criança ia obrigada mesmo a ir para escola, não tinha essas coisas que tem agora, essas histórias bonitas, brincadeiras, que eu tive a oportunidade de ver só aqui na Universidade o quão é interessante o estudo hoje em dia para as crianças, por isso que as crianças se desenvolvem, da maneira que se desenvolvem. O meu período, era um período ainda da palmatória, da régua... é um tempo muito difícil. Acho que se eu falar poucas pessoas vão entender sobre esse tempo meu, depois disso peguei o tempo da ditadura onde muita coisa saiu da escola, nós ficamos com OSB e Moral e Cívica e era diferente mesmo esse tempo... é tudo tão diferente que eu disse certa a vez a uma professora, para não repetir as palavras de Sócrates: “Eu só sei que nada sei” – eu disse: eu só sei que eu precisa aprender muito. Principalmente depois que vi essas brincadeiras

para ensinar as crianças através do lúdico, que é uma realidade, e muita gente não entende, meu vizinho mesmo disse: - mas rapaz estão gastando uma fortuna com o menino para ir para escola brincar, a gente vê que na realidade o estudo evoluiu muito e que é muito importante essas atividades. (A 2 – Universidade “A”)

Já no relato do A2, observamos que ele não tem memória das histórias contadas para ele no período da infância, nem no espaço familiar, nem no escolar. Esse distanciamento da experiência literária soa negativo, uma vez que este aluno relata que os estudantes de sua época eram obrigados a ir para escola, pois nessa escola não havia espaço para atividades lúdicas nem para a contação de histórias, mas era um espaço onde se tinha violência – palmatória e por essa razão “[...] um tempo muito difícil.”

Com o depoimento do A2 pensamos em como se dá relação de suas experiências no contexto acadêmico atual, como as suas memórias são recebidas pelos seus professores. A experiência do A2 nos instiga a repensar o currículo através dos modos que promovemos o acesso ao conhecimento, “[...] o que privilegiamos para que aprendam e o quanto fica secundarizado e ignorado.” (ARROYO, 2011, p. 292).

É necessário, como propõe Miguel Arroyo (2011), que recodifiquemos as concepções de história e de desenvolvimento humano que temos, quando nos deparamos com histórias-memórias como as relatadas pelo A2. Sua experiência é um convite a repensarmos os nossos cursos de formação com realidades tão singulares, como as relatadas aqui os dois estudantes da mesma instituição que dividem o mesmo espaço na sala de aula, onde estão em formação, com experiência tão distintas, tão ricas e que são ignoradas ou secundarizadas por muitos de seus professores. Temos muito que aprender com esses diálogos, com essas experiências, e essa compreensão nos conduz ao pensamento de William Pinar (2006, p.15): “Por definição, professores são estudantes da instituição na qual ensinam e do processo educacional em si mesmo”. Para o autor, o ensino do ponto de vista das teorias do currículo, se constitui na descoberta e articulação do significado educacional das disciplinas escolares, num momento histórico que está em constante transformação.

Vejamos o que a A3 da Universidade “B” tem a nos apresentar sobre as suas experiências:

Bem, a princípio a minha experiência com os textos literários em minha infância, eu recordo que foi muito restrito, porque durante minha infância eu estudei em uma escola regular que não tinha biblioteca, os momentos que a gente tinha contato com os textos era quando a professora trazia e era sempre os contos clássicos como: Rapunzel, Chapeuzinho vermelho... esses mais clássicos ela trazia para a sala de aula – que eram dela, inclusive – e quando um aluno terminava a tarefa ela ia entregando esse livro para que esses alunos não ficassem dispersos, e não recordo direito, mas lembro que ela contava histórias que ela já tinha na memória, mas ela não tinha o suporte. Lembro que na 4ª série teve os contos do Menino Maluquinho, todo livro (didático) tinha a figura do menino maluquinho, especialmente com as discussões de preservação do livro, bem lembro desses fatos na escola. Em casa mesmo eu tive contato porque meu pai colecionava – guardava os livros que ele estudou – ele estudou só o primário, aí como ele era muito cuidadoso aí ele guardava esses livros e quando a gente era pequeno a gente sempre teve a curiosidade de estar vendo e queria que ele contasse. Eu lembro que ele contava muito: Cinderela, Joãozinho e Maria, ele sempre contava esses textos pra gente, mas na escola em si o trabalho com os textos literários foi muito precário. (A 3, Universidade “B”)

A partir da experiência da A3 visualizamos como a leitura literária é tratada nesse universo contextual, a professora disponibilizava obras de seu acervo pessoal para estudantes que fossem terminado a tarefa pudessem ler e não atrapalhar os que não haviam terminado. Esse meio de trazer os textos literários para a sala de aula soa negativo, pois a literatura não é compreendida em toda a sua dinamicidade e possibilidade artística e social.

A A3 relembra que a professora contava histórias para a turma, no entanto, não lembra de que a professora utilizasse o suporte (livro) para realizar essa leitura. É importante que se conte histórias para a criança, e não necessariamente se faz imprescindível a presença do suporte.

Cavalcanti (2002) diz que o leitor infantil pode ficar muito envolvido pela história no momento da “contação”, desde que esse momento seja conduzido pelo mediador da leitura. A autora completa afirmando que a melhor técnica para narrar uma história de maneira envolvente e sedutora para as crianças, é, em primeira instância, o envolvimento afetivo do narrador com o “Faz-de-conta” é imprescindível que esse narrador tenha paixão pelas histórias e as conte de maneira envolvente, com sentimento, com paixão. Para a autora, mesmo sem o livro, o professor tem a possibilidade de contar bem as histórias que leva para a sua sala de aula podendo envolver emocionalmente o ouvinte e desencadear,

através da contação, vários sentimentos nos ouvintes, fazendo desse momento interativo um espaço aberto para a vivência das emoções de modo dinâmico.

Ainda na escola, as suas reminiscências remetem ao livro didático e a história “O menino maluquinho” de Ziraldo – esta presente no livro didático que muito seguramente não se tratava do texto em sua completude, mas o fragmento dele atrelada a alguma atividade.

A A3 lembra ainda que a experiência que ela teve em sua infância no convívio familiar, mesmo com os limites que ela apresenta, se fizeram mais prazerosos e dinâmicos do que as experiências vividas na escola, que no seu olhar se deram de maneira precária.

Vejamos ainda o que a A3 nos diz em seu depoimento:

Agora já aqui na universidade quando a gente pagou a disciplina, a gente teve outra forma de ver o livro literário, não mais com aquela cara didatizada, que muitas vezes ele vinha fragmentado no livro, mas a perspectiva que a gente viu agora seria de desfrutar a leitura, do perceber a leitura não como algo imposto, mas algo que você pudesse fruir. Eu lembro muito das discussões da professora que a partir do momento que você tem contato com o livro e sente prazer na leitura, você vai percebendo que a leitura não é algo cansativo, enfadonho e seria muito importante, que talvez se eu tivesse um contato melhor na infância, que eu percebo não só em mim, mas nas minhas colegas também, que a gente tem uma dificuldade maior de interpretar os textos, se a gente tivesse tido esse arcabouço maior, esse trabalho mais sistematizado na infância, talvez hoje a gente não visse a leitura como algo tão cansativo, tão enfadonho... e também perceber que a leitura em si ela não é somente esse processo cognitivo, cansativo mesmo de estar indo e vindo, a leitura pode ser mais. Menos cansativa, menos imposta, é algo que você possa divertir-se de fato, também. Eu creio que seja necessário, que desde cedo na Educação Infantil, a professora convide a criança a gostar de ler, tenha a sensibilidade de trabalhar esses textos com as crianças. O professor precisa ter a sensibilidade de trabalhar esses textos, sabemos que tem muitos livros didatizantes e pedagogizantes, mas o professor não precisa focar esses aspectos, mas destacar a leitura em seu aspecto prazeroso. (A 3, Universidade “B”)

A aluna reconhece a importância de se trabalhar o texto literário infanto-juvenil desde a Educação Infantil, reconhecendo também a relevância do componente para a sua formação. A A3 fala que só veio perceber leitura literária de maneira diferente na universidade e lamenta esse contato tardio, pois se tivesse tido esse contato com o texto literário da maneira adequada em sua infância, “[...] talvez hoje a gente não visse a leitura como algo tão cansativo, tão enfadonho.” (A3, Universidade “B”).

É importante o relato da aluna, pois na Universidade ela veio perceber a relevância de se trabalhar com os textos literários infantis desde a Educação Infantil, de maneira lúdica e prazerosa, envolvendo sensibilidade por parte dos professores que fazem a mediação dessa leitura e abandonando de vez o viés pedagogizante e didatizantes, responsável por afastar crianças e jovens do encantamento que a leitura literária é capaz de propiciar.

Vejamos o que nos diz a A4 da Universidade “B”:

Bom, assim, em relação a minha experiência com os textos de literatura infantil na minha infância eu não tive muito contato com os textos, até porque eu venho de família pobre, e a gente sabe que antigamente e hoje também, os livros de literatura infantil são bastante caros, né? Enfim, é próprio da cultura também, o costume de ler não tinha muito. Aparecia às vezes um ou outro, mas com a qualidade um pouco baixa digamos assim, a qualidade dos livros não era boa, que eu tive acesso quando criança. (A 4, Universidade “B”)

A partir do relato da A4 e não muito distante da realidade apresentada pelos A2 e A3, vemos que a aluna também não teve muito contato com os livros de literatura infantil em sua infância. A A4 remete o pouco contato que ela estabeleceu com o material literário ao preço dos mesmo, bem como à própria cultura em que não se estimula a leitura. Ela reconhece também que os poucos livros que teve acesso, nessa época, eram livros de qualidade inadequada à criança, ou seja, livros que não despertavam a vontade de ler..

Sobre essa última questão, Cademartori (2012) nos alerta que vivemos numa época em que é abundante a oferta de títulos, por essa razão é extremamente necessário que se saiba distinguir literatura infantil do mero livro para criança.

Cabe ao professor, no contexto da sala de aula, saber reconhecer o que é literatura e os títulos que irá ler com as crianças, descartando o material que não se adequa a esse tipo de trabalho.

A aluna 4 prossegue dizendo que o contato com os livros literários destinados à infância, só vieram ser estabelecidos por ela na universidade.

Assim, livros de qualidade mesmo e um contato maior eu vim ter agora no ensino superior – isso é incrível! Depois desse tempo todo e só vim ter agora

com a disciplina de Literatura Infantil. Aí assim, quando eu comecei a ler, eu gostei, mas eu não conhecia a fundo e quando eu comecei a ter esse contato eu me apaixonei. Adorei as aulas, pude aprender o que é verdadeiramente um livro de qualidade. Assim, se alguém chegar aqui com um livro eu posso olhar e dizer se o livro tem qualidade ou não. Autores que eu conheci também, por meio dessa disciplina, os benefícios que traz também para a criança, lógico que tenho que saber também por conta da minha formação, né? Para ser futura educadora, então assim, foi muito bom! Foi uma disciplina fundamental, sem ela não teria esse conhecimento, devido a minha infância e não ia saber escolher um livro de forma interessante. (A 4, Universidade “B”)

No depoimento da aluna vemos que ela mesmo julga “Incrível” só ter o contato com essa modalidade de leitura na universidade. A A4 reconhece a importância de estudar Literatura Infantil, pois além de ter sido uma experiência gratificante, prazerosa, ela se sente preparada para reconhecer um livro com qualidade estética e considera fundamental esse campo de estudo à sua formação.

Vejamos ainda o que a P4 nos diz sobre as suas experiências a partir da disciplina “Literatura Infantil”:

Primeiramente na escola, não deve ser pedagogizante, o trabalho com o livro na escola deve ser uma atitude prazerosa, não centrada na questão dos conteúdos escolares, que a gente sabe que a escola tem tempo para isso. Eu defendo que haja um tempo, que seja aberto um tempo na escola para a leitura e a leitura por prazer, até porque se não for feito dessa forma, é bem provável que o livro de literatura infantil não seja bem aceito pela criança, né? Se colocar uma forma de conteúdo e também retira a própria característica do livro: o de dar prazer e de ensinar, porque não? Agora não ensinar conteúdos, ensinar coisas prazerosas, ensinar coisas da vida. A disciplina foi muito boa, acho que todas as pessoas que trabalham com crianças deveriam passar por essa experiência e ter esse conhecimento, acho que existe uma luta, e é necessário que se tenha, acerca do acesso. Assim, o governo tem o seu lado opressor, mas atualmente existem livros de literatura infantil que chegam as escolas, livros de boa qualidade, com autores bem renomados. Agora cabe a gente, educador, pegar esses livros e transformar a realidade dessas crianças por meio deles, através da leitura. (A 4, Universidade “B”)

A A4 conclui seu depoimento defendendo que haja um tempo específico nas atividades promovidas pela escola para a leitura literária e essas leituras devem ser promovidas sob uma ótica de prazer/fruição e não de modo pedagogizante, visando a propagação de conteúdos escolares.

Sobre essa questão, Zilberman (2003, p.194) diz que: “O esforço da obra infantil para converter-se em arte pode afastá-la da inclinação pedagógica, quanto da trivialização

da existência e do rebaixamento do estilo.” A partir da compreensão da literatura infantil como arte poderá se inaugurar novas rotas que se distanciem cada vez mais desse viés pragmático e pedagogizante, ainda presentes em algumas práticas escolares.

Vejamos o depoimento da A5 da Universidade “C”:

Bom, na minha infância não era muito explorado a Literatura Infantil. Não tinha isso na época da gente. Até pra mim, assim... foi novidade. Agora depois dessa disciplina que eu fui vendo a importância da Literatura e acredito que deve ser trabalhado, a literatura Infantil, junto as crianças e jovens, na escola, em momentos assim, prazerosos, e mostrando a eles a importância da literatura. Incentivando a leitura e a escrita. (A 5, Universidade “C”)

A A5 vê como “novidade” a “literatura Infantil”, pois em sua infância ela não foi muito explorada, todavia ela reconhece a importância de se trabalhar a literatura junto às crianças e aos jovens em momentos de prazer. No entanto a A5 remete o estudo da literatura atrelado ao incentivo da leitura e da escrita. Essa vertente se distancia de tudo o que temos debatido ao longo dessa pesquisa, pois “A literatura é a linguagem, pois, do imaginário” (QUEIRÓS, 2012, p.110).

A literatura infantil deverá ter os seus usos respeitados no interior do campo escolar, pois “Nunca se lê sozinho, não se lê para si mesmo numa ilha deserta, mesmo que durante o tempo da leitura, os leitores possam experimentar esse distanciamento do mundo que os cerca e acreditarem que estão sós com seus heróis de ficção.” (CHARTIER, 2008). A autora completa afirmando que ao se fechar a última página do livro, o leitor se reencontra com o mundo dos homens, e uma das vantagens do literário, seria a de mudar, através do olhar da ficção, a nossa forma de ver o mundo.

Ainda sobre a questão da formação de professores e seu contato com a leitura literária, Machado e Rocha (2011) prosseguem reconhecendo o grande peso de responsabilidade atribuído à escola, e veem que é esse espaço por excelência em que se formará para sensibilização leitora, para uma maior intimidade com textos bons e de qualidade, mas a questão ainda recai na formação desse professor que não tem intimidade com o texto seja ele de “ [...] ficção, de poesia, de filosofia ou de história.” (MACHADO e ROCHA, 2011, p. 38). Corroborando com o que estamos, até agora, debatendo vejamos

o que diz aluna do 6º período do Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú – Universidade "C":

Bom, na minha infância foi muito traumático, a gente não tinha acesso a livros, a gente sempre tinha que ler lá no birô do professor, e todas as vezes que você ia ler um texto lá, ela beliscava se você não acertasse. Em casa, a minha mãe nunca incentivou muito em relação a leitura, pois quando ela comprava livros, ela não queria que a gente tocasse, ficava lá na estante guardado: “A coisa mais linda” – para manter, nunca para tocar. (A 6, Universidade “C”)

A experiência da estudante demonstra outro aspecto da relação com o literário que inviabiliza o gosto e a fruição – a escolarização inadequada da leitura literária, além do viés de violência e agressão sofrida por essa estudante, no momento da leitura, retomemos suas palavras: “foi muito traumático, a gente não tinha acesso a livros, a gente sempre tinha que ler lá no birô do professor, e todas as vezes que você ia ler um texto lá, ela beliscava se você não acertasse”. A partir desse depoimento nos é possível admitir o trauma sofrido por essa estudante no momento de leitura promovido pela escola e até possível admitir a ojeriza que essa pudesse desenvolver frente ao material escrito.

Outro aspecto destacado pela aluna se refere a sacralização do objeto estético, no caso acima, a experiência familiar é que inviabilizava o contato da criança com o livro – vejamos novamente: “ [...] pois quando ela comprava livros, ela não queria que a gente tocasse, ficava lá na estante guardado: ‘A coisa mais linda’ – para manter, nunca para tocar.”

A partir dos depoimentos das alunas e das reflexões realizadas por Machado e Rocha (2011) reconhecemos a importância do contato com leitura de boa qualidade desde a mais tenra idade, através de uma adequada escolarização do texto literário, que se dará com práticas lúdicas, de fruição e prazer, sem cobranças indevidas.

A partir de uma boa iniciação de leitura literária logo nos anos iniciais de escolarização da criança é que se poderá formar cidadãos leitores, autores de suas próprias histórias, capazes de escolher o que irão ler, com critérios e argumentos bem estruturados de escolha, cidadãos leitores que criticam o que está posto, que questionam o dado, pois ao final do ensino fundamental o adolescente já é para ter o seu senso crítico bem desenvolvido e esse desenvolvimento se dá de modo eminente na própria trajetória de leitura que esse indivíduo é capaz de fazer.

Assim, quando se trata da literatura destinada às crianças bem pequenas, é imprescindível que esta seja bem rica, buscando fazer referências com muitas coisas, tentando sair dos assuntos mais banais, ou até mesmo óbvios e caminhando para assuntos diferentes, ou que explore, através de uma linguagem criativa, aspectos inusitados do corriqueiro. (MACHADO e ROCHA, 2011).

E já que estamos falando em literatura destinada para as crianças bem pequenas é relevante que se observe a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, segundo esse documento:

- I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:
- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 - c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 2010)

Se percebe, a partir do trecho do referido documento, que todos os temas que compõem os Fundamentos Norteadores são destacados em inúmeras obras literárias infantis, e, especialmente o último, destaca os “Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.” (BRASIL, 2010), elementos que se encontram de forma inquestionável em muitas obras literárias endereçadas às crianças.

Quanto aos Eixos do currículo estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), vemos que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as formas interativas que se geram mediante as brincadeiras, de forma que essas experiências garantam as crianças:

[...] conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal,

plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010, p. 25-26)

Mediante o documento que estabelece as diretrizes para a Educação Infantil, vemos a integração das manifestações artísticas, dentre elas a literatura, como aspecto importante à formação da criança, através da promoção de atividades que possam relacionar as crianças com a música, com as artes plásticas e gráficas, com o cinema, a fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

No entanto é sabido que só o documento legal, formulado através de Diretrizes e Resoluções, não é suficiente para suplantiar a necessidade que se tem quanto aos usos adequados das obras literárias infantis nas salas de aula, é necessário formação complementar para os professores em exercício, pois material literário as escolas públicas já dispõem através dos acervos do PNBE e outros programas anteriores.

O que precisamos é de professores que saibam como empreender metodologias de uso e leitura das obras em suas salas de aula de modo qualitativo e dinâmico, pois tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa que faça parte do cotidiano da criança não é uma tarefa fácil, mas algo desafiador. Assim, para que seja possível vencer esses desafios é necessário que o professor se disponha a, em primeira instância, analisar com criticidade e sensibilidade os títulos literários que se destinam às crianças em início de escolarização, observando se essas obras favorecem a construção de sentidos do leitor mirim abarcando as diversas linguagens, como: a linguagem musical, a corporal, a plástica, a imagética. Enfim, é necessário que o professor compreenda que “[...] no início, a criança constrói com o objeto livro uma relação semelhante à que tem com o brinquedo, e nossa sensibilidade crítica precisa preservar essa relação lúdica. (PAIVA e MACIEL, 2008, p. 119).

Apresentamos no capítulo que segue as considerações que traçamos a partir da pesquisa realizada.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] porque o grande saldo da arte é desvelar ao homem a sua própria humanidade. Vera Teixeira de Aguiar

A partir da pesquisa que realizamos para esse trabalho de tese, foi possível observar dentre várias questões, o quanto a formação de professores para o trabalho com a leitura literária ainda necessita de atenção.

Talvez a simples inserção do componente “Literatura Infantil” nos currículos dos cursos de formação de professores, nesse caso específico, cursos de Pedagogia, seja satisfatório para alguns, no entanto percebemos, através dos dados levantados nesse estudo, que ainda temos muito que avançar quando tratamos de uma formação para sensibilidade via texto literário.

Os futuros professores ouvidos nessa pesquisa, em sua maioria, não tiveram acesso à leitura literária em suas infâncias, e, talvez, por essa razão não são conhecedores de títulos destinados à crianças, chegando ao curso sem o princípio básico para formar leitores, ou seja: gostar de ler.

O que expomos acima é um desafio que se percebeu não apenas nas falas dos estudantes de Pedagogia que foram entrevistados nessa pesquisa, mas é notório no depoimento da P3 da Universidade “B” – quando a mesma relata a dinâmica de suas aulas e as formas como esses estudantes recebem as aulas de “Literatura Infantil”. Retomemos a fala da P3: “[...] os alunos chegam a disciplina com um desconhecimento absoluto a respeito do literário, isso é uma coisa que me preocupa demais”.

No tocante à acessibilidade da criança aos textos literários em sua amplitude artística de leitura fruída/prazerosa sem fins pedagogizantes, didatizantes e/ou moralizantes, como historicamente ela foi se desvencilhando na escola moderna, é uma tarefa que requer audácia e acima de tudo sensibilidade, pois a infância e seu universo

imaginário há muito tempo vem sendo relegada da escola, e essa questão precisa ser repensada.

Miguel Arroyo (2011), constata que há o predomínio de visões reducionistas que relegam a todo tempo a infância em suas múltiplas capacidades de desenvolvimento, dentre essas capacidades, a capacidade identitária de imaginar e ser outras pessoas na ludicidade que a move.

Essa questão reverbera de modo contundente nas práticas curriculares que movimentam a educação endereçada à crianças e jovens. Miguel Arroyo (2011) percebe que o imaginário infantil tem sido trabalhado de modo reducionista ou até mesmo ignorado. Outra questão que tem que ser superada, segundo o autor, é a homogeneização do conceito de infância. Assim ele visualiza que quando a infância real for realmente considerada, os coletivos serão, indubitavelmente, conduzidos a não ignorar a diversidade de formas de vivê-la e as propostas pedagógicas serão obrigadas a perceber as diferentes infâncias existentes, em suas variadas nuances identitárias, étnicas, raciais, sociais, de gênero, campo, cidade e periferias.

Essa percepção curricular escolar, acima exposta, rompe com visões genéricas sobre a infância e são passíveis da compreensão infantil via textos literários, conforme apontamos no capítulo quatro através de alguns títulos que selecionamos para exemplificar a magnitude dos temas tratados pela Literatura Infantil.

Portanto, se o professor/Pedagogo não possuir sensibilidade, de nada adiantará que ele reconheça a importância da literatura ao desenvolvimento da criança, percebendo o caráter artístico das obras e a sua dimensão lúdica que propicia encanto e prazer ao leitor, convidando-o a viajar por outros mundos e dimensões. Nada disso adiantará, se não houver nesse professor um olhar sensível, pois muito embora os textos literários sejam construídos por um determinado sujeito (autor) esse ato criativo é guiado pela intuição, pela afetividade e pela sensibilidade, inerente a cada ser e, portanto intrínseca à humanidade. (CADEMARTORI, 2012).

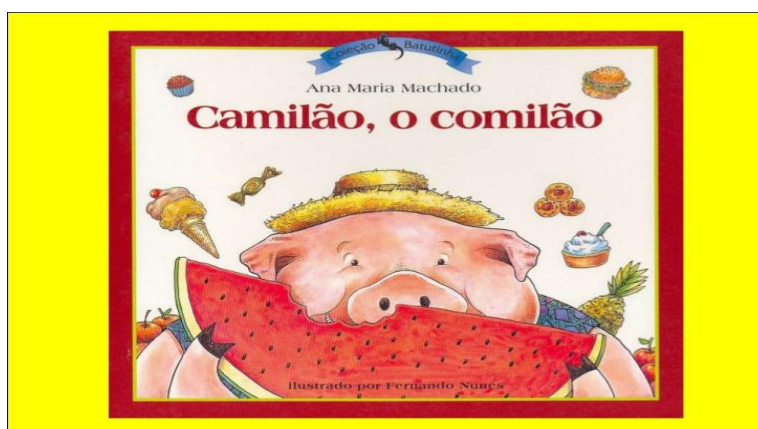
Nesse sentido, temas próprios à infância e suas variadas nuances identitárias, étnicas, raciais, sociais, de gênero, campo, cidade e periferia são tratados nos mais diversos títulos endereçados às crianças, todavia, a partir desse estudo se chega à conclusão de que não é suficiente possuir acervos com obras de qualidade – como é o

caso dos acervos distribuídos pelo PNBE às escolas públicas - quando não se tem profissionais que saibam utilizar adequadamente esses recursos na relevante tarefa de encantar crianças e jovens via texto literário.

Assim, durante o Estágio de Docência na UFPB – Campus de João Pessoa/PB, com a disciplina “Currículo e Trabalho Pedagógico” tive a oportunidade de ouvir os estudantes do terceiro período do curso de Pedagogia e na ocasião, apresentar-lhes um pouco do meu trabalho de pesquisa, nesse momento me senti desolada por encontrar o inesperado: ao indagar aos estudantes dessa sala quanto às leituras que eles lembravam de suas infâncias, das histórias que os embalaram no convívio familiar e/ou escolar, nenhum dos estudantes recordavam de nenhuma história, a maioria dizia que o contato que tiveram com histórias infantis, foram os Clássicos – “Contos de Fadas” de Walt Disney via televisão e/ou DVD.

Os relatos são desafiadores. Como em uma turma com quase quarenta alunos ninguém lembrava de um título de literatura infantil que tivesse tido acesso na infância? O desafio é instigador por essa razão indaguei novamente, já que essa pergunta era crucial para a aula que iria iniciar, que versava, justamente, sobre Literatura Infantil e Currículo. Lembro que uma aluna falou do livro: **“Camilão, o comilão”** de Ana Maria Machado:

Figura 38 – Capa do livro: “Camilão, o comilão” de Ana Maria Machado – Ilustrado por: Fernando Nunes.



Fonte: <http://criancas.uol.com.br/novidades/2009/05/30/ana-maria-machado-lanca-livro-de-poesia-e-indica-escretores-legais-para-a-garotada.jhtm>

Por acaso eu havia retomado a leitura desse título nessa mesma semana—elaborando uma atividade de leitura com minha irmã para suas aulas com as crianças da Educação Infantil do município de Lagoa Seca/PB. A aluna que remeteu ao referido título tinha conhecimento da história, porque é mãe de uma menininha de cinco anos (na época – 2012.1) e se mostrava preocupada com o desenvolvimento da filha, especialmente no que tange à ampliação do repertório linguístico.

Algum tempo depois quando já havia coletado as falas dos estudantes dos cursos que investiguei para esse trabalho, me veio a ideia de trazer o relato dessa experiência para as minhas considerações finais, foi aí que entrei em contato com algumas alunas do curso e pedi o depoimento delas, evidentemente que o momento era outro, e agora elas já tinham amadurecimento e experiências maiores, inclusive já tinham cursado a disciplina “Literatura Infantil” – o que não tinha ocorrido quando realizei o Estágio de Docência. Trago aqui a fala de duas alunas, vejamos:

Bem, vamos lá... bom, não tive experiências com textos literários durante a infância, nem em casa, nem na escola. atualmente percebo, através do curso de Pedagogia e das poucas experiências que tive com crianças, que a literatura é extremamente importante para elas, em todas as etapas, mesmo que elas não saibam fazer a leitura verbal do texto escrito, propriamente dito. Nesse caso, ela fará a leitura através das imagens... percebo que ao utilizar a literatura com crianças desde cedo elas estarão mais abertas para novas oportunidades, sua capacidade de imaginação se desenvolverá melhor... penso também que a literatura é importante em todas as fases da vida. (Aluna 1, 5º período, UFPB).

Lamentavelmente não tive nenhuma experiência com texto literário na infância. O meu encontro com a literatura é recentíssimo. Tive uma educação precária, vim de família muito humilde e os meus pais tinham baixa escolaridade—mamãe é analfabeta funcional, talvez esses sejam alguns dos elementos que procrastinaram esse achado. Sobretudo, o dia do encontro chegou e o que eu posso dizer-lhe é que o prazer e alegria que a literatura me dá são extraordinários e é com base nesse testemunho, que acredito que a literatura deve estar na rotina diária da escola para que os alunos tenham possibilidade de percorrer essas veredas férteis capazes de nos conduzir a sensibilidade, aos afetos, a generosidade, ou seja: a tudo aquilo que a leitura é capaz de ofertar. Certa vez Nietzsche disse que a vida sem música seria insuportável. Eu ampliaria o repertório e diria que a vida sem música e sem literatura seria insuportável. (Aluna 2, 5º período, UFPB).

A fala das estudantes remetem claramente ao desafio que tenho tentado evidenciar no decurso desse trabalho: boa parte dos estudantes de Pedagogia chegam à Universidade

sem uma proximidade com o texto literário e esse estudante, mais tarde, será responsável por formar leitores. É fato, que a leitura literária infantil os encanta, e eles percebem a sua singular relevância, no entanto esse encantamento “tardio” e esse “reconhecimento”³⁹, não são suficientes para um trabalho que se queira empreender em sala de aula com crianças e jovens.

Sobre os acervos literários disponíveis nas escolas públicas temos visualizado que na maior parte dessas escolas esse material sequer é utilizado. Em algumas, por exemplo, os livros ainda permanecem encaixotados longe do alcance das crianças, em outras os livros estão expostos em prateleiras bem arrumadas em “Salas de Leitura”, mas ainda com ranços da sacralização, e as crianças não têm acesso a esses espaços. Em outras escolas, de acordo com depoimentos de algumas professoras, os livros são utilizados pelos alunos que se comportam inadequadamente, desse modo, a sala de leitura e consequentemente o ato de ler se constituem em lugares de “castigo”.

Há relatos de professores que até utilizam as obras em suas salas de aula, realizando a leitura de modo dinâmico e divertido com seus alunos, mas essa atitude é, muitas vezes, rechaçada e vista negativamente pelos que compõem a escola, pois o ato de deleitar-se através de uma história, lida ou de brincar, ainda são vistos negativamente por muitos pais e educadores, pois o que é validado é a antiga máxima do conhecimento popular *Escola é lugar de estudar* – escola é lugar de coisas “sérias” e “úteis” e a literatura, como todo e qualquer objeto artístico, assim como toda e qualquer brincadeira, escapa a esse viés pragmático de que a escola vem se sustentando há tanto tempo.

Temos percebido, também, ao longo de nossa trajetória de pesquisas e observações da dinâmica da sala de aula, especialmente no que concerne o trato com o literário, que a literatura que se endereça à crianças e jovens sofre processos de escolarização inadequada e pedagogização, o que tem gerado a ojeriza desse público à leitura, conforme ilustrado nas práticas acima. Mas como superar essa situação se a formação dos professores é insuficiente frente a todos esses desafios? As questões, assinaladas nesse capítulo,

³⁹ Uso o termo “tardio” não com intuito de afirmar que há um tempo cronológico propício para o encantamento e realização de determinadas leituras, pois na minha concepção a leitura literária extrapola esse viés demarcatório, mas uso o termo com a tentativa de mostrar a indignação que tenho em ver jovens estudantes de um curso superior de Formação de Professores, que não tiveram acesso as leituras literárias infantis em suas infâncias, ou seja, que não puderam desfrutar do sabor de ler e imaginarem-se no percurso da trama lida, em época tão singular, fugaz e eterna.

reverberam de modo inquestionável na formação dos professores.

Sobre a questão da escolarização do texto literário, Lajolo (2002) nos faz ver que a literatura infantil e a escola mantiveram sempre uma relação de dependência mútua. De um lado está a escola, que se utiliza da literatura infantil para difundir, através de sua “força encantatória”, conceitos, comportamentos e atitudes que são inculcados em sua “clientela”. Do outro lado estão as literaturas infantis que têm na escola um depósito seguro, quer como material de leitura obrigatória ou até mesmo como complemento de algumas atividades pedagógicas. (LAJOLO, 2002).

A partir do exposto, vemos que a leitura literária é inevitavelmente escolarizada, todavia cabe-nos analisar a dinamicidade que envolve esse processo de leitura, tais como as relações extra, inter e intratextuais que, por muitas vezes acabam ficando fora da escola, onde a leitura assume finalidades imediatistas e utilitaristas, tais como: ler para fazer exercícios de interpretação, responder fichas de leitura etc. (MAGNANI, 2001).

Pelos motivos acima retratados, percebemos a necessidade de uma nova metodologia de trabalho com o texto literário infanto-juvenil. Acreditamos que o texto literário pode ser utilizado na sala de aula de forma diferenciada, considerando, portanto, o contexto social do leitor e a gama de experiências que este é capaz de entrecruzar com o texto lido, alargando assim, o seu próprio horizonte de expectativas.

De um modo geral o objetivo maior que nos propomos a alcançar nessa pesquisa foi alcançado, pois pudemos analisar quais os critérios que movem a política formativa em literatura infantil/juvenil nos cursos de graduação em Pedagogia das três Instituições Superiores de Ensino que constituíram o lócus dessa pesquisa.

A partir da leitura dos PPCs dos três cursos e Pcs dos componentes “Literatura Infantil”, somado às falas das Coordenadoras de cada curso, das professoras das disciplinas e dos estudantes, foi possível desenhar um panorama da situação, em que se percebe com nitidez que a inserção do componente “Literatura Infantil” nos currículos de formação desses pedagogos não aconteceu de maneira harmônica, mas foram processos de tensão e muita disputa.

Assim, mesmo no caso do PPC da Universidade “C”, que de acordo com a fala da C3 foi um processo rápido e sem os embates esperados, a inserção do componente se deu

graças a determinação legal proposta pelas DCNs e não porque existisse consciência crítica acerca da relevância dessa área de conhecimento à formação do pedagogo.

De modo mais específico procuramos verificar os componentes curriculares dos cursos de Pedagogia das três instituições, observando através dos PPCs os componentes curriculares que versavam sobre a Leitura literária infanto-juvenil e constatamos que os cursos de Pedagogia das três instituições possuem a disciplina, sendo que a Universidade “A” dispõe de dois componentes que versam sobre a LI./J a saber: *Literatura Infanto-juvenil e escolarização* que compõem as disciplinas básicas obrigatórias com carga horária de 40 horas/aula e o componente *Contação de Histórias* que compõe as disciplinas de aprofundamento, também com carga de 40 horas/aula. Na Universidade “B” o curso de Pedagogia dispõe de uma disciplina *Literatura Infantil* com carga horária de 60 horas/aula e a Universidade “C” dispõe da disciplina *Literatura Infantil* com a carga de 70 horas/aula.

Com base no exposto, constatou-se que apesar das cargas horárias diferirem bastante de um curso para outro há relatividade nas tarefas desempenhadas por cada uma das disciplinas nos cursos pesquisados. O enfoque sobressalente, dado às disciplinas, na Universidade “A”, tanto na que compõe as disciplinas obrigatórias, quanto no componente de aprofundamento, são os aspectos mais metodológicos e didáticos de apresentação do texto literário às crianças e a promoção de atividades no âmbito da sala de aula. Chega-se a essa conclusão, a partir da metodologia de ensino proposta para as disciplinas e observadas nos PCs de cada uma delas, que muito embora o ementário dessas disciplina direcione a enfoques mais amplos acerca do trabalho com a literatura infanto-juvenil, o trabalho que tem se desenvolvido está mais voltado às atividades práticas.

Na Universidade “B” o aspecto que sobressai da metodologia de ensino empreendida, de acordo com o PC da disciplina *Literatura Infantil* é a parte teórica, de estudos e leitura acerca das concepções de Literatura e a sua relação com a Pedagogia. Esses dados puderam ser observados no PC da disciplina e na fala da P3, disponíveis no capítulo 2 desse trabalho.

Já no curso de Pedagogia da Universidade “C”, apesar das múltiplas atividades apresentadas pela P4 em sua entrevista, percebe-se, através da metodologia do PC, que ela

transita mais pelo campo das discussões teóricas e de modo aligeirado, conforme depoimento dos alunos ouvidos e conforme constatamos em fragmentos da fala da P4, quando ela reconhece que a disciplina fica prejudicada em sua Carga Horária, pois estando bloqueada nos últimos períodos do curso, a disciplina, que seria para ser ministrada em sete sábados, acabou acontecendo em quatro, isto é, quase metade da carga proposta, o que gerou grandes prejuízos à turma, possíveis de vislumbrarmos nos depoimentos dos alunos entrevistados, dispostos no capítulo cinco desse trabalho.

Ofertar a disciplina “Literatura Infantil” em apenas um semestre letivo, com cargas horárias que variam entre 40 e 70 horas/aula, tem dificultado o trabalho nesse campo da Língua e, efetivamente prejudicado o aprofundamento com a leitura literária infanto-juvenil, a valorização do estético e do lúdico tão necessários à formação de professores.

O aligeiramento dos Cursos nas modalidades especiais, desenvolvidos na lógica do mercado, em consonância com a política neoliberal, como é o caso do curso de Pedagogia da Universidade “C” inviabiliza a formação desse profissional para ser leitor e mediador de leitura literária infanto-juvenil de maneira adequada.

Assim, ao analisarmos, através das Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em Pedagogia (CNE/CP nº 01/2006), os PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos e os PC - Planos de Curso das disciplinas relacionadas ao ensino de literatura infantil/juvenil, foi possível perceber qual o enfoque dado à relação texto-leitor nas práticas metodológicas empreendidas, conforme visualizamos nos parágrafos acima e discutimos com maior profundidade no capítulo dois e cinco desse trabalho, em que apresentamos as falas das professoras e estudantes da disciplina Literatura Infantil.

A partir daí foi possível refletir com maior segurança se as práticas curriculares de ensino da Literatura Infantil, empreendidas nessas instituições, favorecem a formação que o componente requer, ou seja, uma formação para a sensibilidade, propondo caminhos para a construção de uma Educação para a sensibilidade via texto literário infanto-juvenil.

Assim, tendo em vista as entrevistas realizadas com os alunos, bem como as falas das professoras, é notório que as atividades promulgadas pelas disciplinas, dos três cursos investigados, têm se esmerado na tentativa de abraçar os conteúdos necessários à essa formação, todavia, o imperativo do tempo delegado a partir das cargas horárias, bem

como dos desafios referentes à própria história de leitura dos alunos têm inviabilizado um trabalho mais efetivo capaz de abarcar todas as necessidades apresentadas pelas turmas

Sabemos que a formação do professor não se esgota nos conhecimentos adquiridos na academia, mas que essa perpassa sua trajetória profissional, através das experiências vividas, pelas formações normalmente oferecidas pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios, bem como pelas políticas estabelecidas pelo MEC, através de programas de capacitação continuada para docentes, alguns destes já citados no capítulo 5 desse trabalho, dentre tantos outros cursos de que podem ser ofertados pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios através de planos de adesão. Todavia compreende-se que nenhuma dessas atividades formativas surtirá os efeitos desejados se não houver uma base que as sustente e possíveis a partir de cursos qualificados de formação inicial de professores.

Pelas razões, acima expostas, advogamos, aqui, por um currículo que transita no *entre-lugar* da cultura. O trabalho de pesquisa, que apresentamos, transita no movimento plural de uma estética híbrida (BHABHA, 2013) da literatura e suas múltiplas facetas, por essa razão não fechamos nossas arguições em uma maneira unívoca de encarar o fenômeno literário. As possibilidades de trabalhar a literatura infanto-juvenil em sala de aula também não podem ser compreendidas de forma linear, mas no trânsito do *entre-lugar*. A literatura infantil é aquela que confere à criança e ao jovem múltiplas formas de acesso ao saber (MACIEL, 2008).

E esse trânsito supramencionado só se faz possível quando a nossa concepção de currículo for também alargada. Quando entendermos que o currículo é diferença, é cultura, é sonho, é cor, é emoção: “Que tenhamos coragem, força e vontade ética para assumir os riscos e errâncias da produção dos vários currículos da diferença. Currículos sem dogmas e sem certezas que avançam abertos ao futuro como advento da justiça” (CORAZZA, 2010, p.112-113).

Nesse sentido, é fundamental que os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia deem atenção especial para a literatura, não pedagogizando-a, mas incentivando a leitura através de atividades recreativas, círculos de leitura, clube do livro, espaços de discussão e boas conversas acerca dos livros que estão sendo lidos, enfim, com criatividade. De acordo com a realidade e possibilidades de cada contexto é possível

motivar os futuros professores a adentrarem no mundo da leitura de modo prazeroso, livre e dinâmico.

Nos sentimos conclamados, a partir dessa pesquisa, a redimensionar, com certa urgência a visão de currículo sob o qual as nossas concepções estão calcadas, enveredando pelas possibilidades que se encontram no *entre-lugar*, conforme as formulações de Bhabha (2013) – espaço onde a criatividade flui, a imaginação ganha asas e a cultura popular ganha respaldo. É no *entre-lugar* desse currículo “novo” que os contextos culturais dos estudantes de Pedagogia se entrecruzam aos saberes acadêmicos e com as histórias de leitura dos professores responsáveis por essa formação.

É nossa preocupação e, ao mesmo tempo, responsabilidade enquanto professora/pesquisadora da área de Educação, assegurar aos futuros professores o contato, a vivência e o aprofundamento com esse campo do conhecimento, propiciando espaços de diálogo e interação literária em que os futuros professores tenham a oportunidade de expressar as emoções que a leitura literária tenha lhes causado.

Um trabalho dessa envergadura, com caráter interdisciplinar, promovido pelos cursos de Pedagogia, envolvendo todos os componentes e professores, se faz urgente e necessário, pois os Pedagogos como sujeitos-leitores e construtores de significados mediarão o trabalho com a leitura literária junto aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, além dos outros espaços não-escolares onde ele atue.

Essa promoção de atividades que envolva a leitura literária ocorrida nos espaços da academia, especificamente nos cursos de Pedagogia se faz necessária, pois conforme já discutimos aqui é necessário que o professor seja essencialmente leitor, goste de ler e cultive o hábito da leitura, a fim de que ele tenha elementos construídos na sua própria vivência capazes de promover o gosto e o hábito pela leitura dos que estão sendo por ele formados.

A formação desses professores deve perpassar a sensibilidade crítica, que a literatura é capaz de promover e essa sensibilidade só será alcançada se os professores responsáveis por essa formação estiverem abertos à sensibilização que a arte literária é capaz de suscitar. Como professores, não podemos falar de um campo que desconhecemos, é necessário exercitar a nossa capacidade criativa, é necessário manter-nos informado, integrados aos novos saberes que circulam no *entre-lugar* da cultura

social/acadêmica, é imprescindível que se transite nesse *entre-lugar*, que se saiba o que circula nesses espaços, muitas vezes ignorados pelos docentes, enfim, é preciso ler!

Reiteramos, assim, as palavras de Sylvio Gallo (2004) que advoga por um currículo rizomático que “implica uma ‘pedagogia do caos’, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa hierarquias, que desfça planos prévios” e completa poeticamente afirmando que um currículo rizomático implica em: “Aventurar-se, sem bússola, pelos mares da multiplicidade dos saberes.” (GALLO, 2004, p. 47), conforme apresentamos na introdução desse trabalho e concluimos na esperança de que a compreensão de leitura literária, que intentamos construir, enfatize essas rupturas necessárias ao avanço.

O currículo dos Cursos de Pedagogia, analisados aqui, através dos PPCs e PCs das disciplinas de “Literatura Infantil” apesar de comporem o núcleo das disciplinas obrigatórias, dos três cursos analisados, ainda necessitam avançar em variados aspectos, há muitos desafios que precisam ser vencidos, caso contrário a história de leitura que ocorre na realidade das escolas continuará o mesmo.

Dessa forma, registramos, nesse trabalho de tese, nossa proposta para que, ao se organizar o currículo de qualquer curso de formação em Pedagogia, não se ignore o valor da literatura em suas diferentes formas de manifestação, trabalhando-se na perspectiva do “despertar da sensibilidade”, trabalho esse que pode ser iniciado com os próprios professores dos cursos, perpassando as suas práticas em sala de aula junto aos estudantes de Pedagogia, que, conduzidos por essa perspectiva, poderão ampliar seus horizontes de expectativas e avançar para os novos caminhos que a sensibilidade estética os conduzir.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2012. (2ª Edição).

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819 -842, Out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Out. 2014.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde e SILVA, Geisa Natália Rocha. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-curriculum**, São Paulo, n. 12, v. 02, Maio/ Out. 2014, p. 1440-1456.

ALVES, Rubem. **O gato que gostava de cenouras**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. **A Recepção da Leitura Literária**: Uma Experiência com Livros da Coleção Literatura em Minha Casa. Dissertação de mestrado. UFCG/Centro de Humanidades. Unidade Acadêmica de Letras, Campina Grande, 2007.

_____. **Ensinar X Criar o gosto pela leitura literária: O papel da literatura infantil na escola**. Monografia de Especialização. UFCG/Centro de Humanidade. Departamento de Educação, Campina Grande, 2004.

_____. Literatura Infantil e Currículo – os entre-lugares da formação dos Pedagogos. **Revista Espaço do Currículo**. UFPB, Vol. 7, n. 2, 2014. p. 276-290.

ARAÚJO, Rute Pereira Alves de e PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Literatura Infantil e Currículo – repensando a formação de Pedagogos. **Revista Espaço do Currículo**. UFPB, Vol. 5, n. 1, 2012. p. 117-129.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 3. ed. rev.. e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época; v. 133).

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelé**. 2d. São Paulo: IBEP, 2012.

BETHELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. – 2. ed. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTAR, Eduardo C. B. **Democracia, Justiça e Direitos Humanos**: Estudos de teoria crítica e filosofia do direito. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006**. Conselho Nacional de educação/Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 02 Set. 2011.

_____. **PNBE**. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574>. Acesso em 30 Jul. 2014.

_____. **ProInfantil**. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Disponível em: <http://proinfantil.mec.gov.br/>. Acesso em 30 de Julho de 2014.

_____. **Pronacampo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:prona-campo&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso 30 Jul. 2014.

_____. **ProInfo**. Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>> . Acesso em 30 de Julho de 2014.

_____. **Pró-letramento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698>. Acesso em 30 Jul. 2014.

_____. **Gestar II**. Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=642. Acesso em 30 Jul. 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sarl. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CADEMARTORI, Lúcia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. - 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: políticas curriculares. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7)

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências pedagógicas. São Paulo: Paulus, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANE, Zélia. (Orgs.) **Leituras Literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis Educación, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (Orgs.) **Currículo**: Debates contemporâneos. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.

DIOUF, A. Sylviane. **As tranças de Bintou**. Tradução Charles Cosac. 2ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. –São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Ascenso. “Minha Escola”. In: **Poemas de Ascenso Ferreira**. Recife, Nordeste, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. **Caso Schreber, artigos sobre técnicas e outros trabalhos.** Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XII, Rio de Janeiro – Imago, 1996a.

_____. **Totem e Tabu e outros trabalhos.** Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XIII, Rio de Janeiro – Imago, 1996b.

_____. **História de uma neurose infantil e outros trabalhos.** Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVII, Rio de Janeiro – Imago, 1996c.

GALLO, Sílvia. A Orquídea e a Vespa transversalidade e currículo rizomático. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, GONSALVES, Elisa Pereira e CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e Contemporaneidade:** questões emergentes. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Plano, 2007.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder:** as crianças e a literatura fantástica. Trad. Carlos Rizzi; São Paulo: Summus, 1980.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes** Políticas públicas e educação. Campinas – SP: CEDES, nº 55, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: editora perspectiva, 2000.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil.** Tradução: Cid Knipel. Ed. rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. in: LIMA, Luis Costa (Seleção e Introdução). **A Literatura e o Leitor:** Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis. in: LIMA, Luis Costa (Org.). **A Literatura e o Leitor:** Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUE, Vincent. **A Leitura.** Tradução Brigitte Hervor. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina e RÖSING, Tania M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. – São Paulo: Global, 2009.

LEITE, Márcia. **Olivia tem dois papais**. São Paulo: CIA das letrinhas, 2010.

LOPES, Alice Casimiro e LÓPEZ, Sílvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**. (UFMG Impresso), v. 26, p. 89-110, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005. Acesso em: Novembro/2012.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidney. **Atos do Currículo Formação em Ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do laço de fita**. 7ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Raul da ferrugem azul**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003.

MACHADO, Ana Maria e ROCHA, Ruth. **Contando histórias, formando leitores**. Campinas – São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2011. – (Coleção Papyrus Debates)

MACHADO, Marlos José Lima. **A identidade homoafetiva na literatura infantil brasileira**. Dissertação de mestrado. UEPB/Departamento de Letras e Artes, Campina Grande, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o CEALE: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAGENDZO, Abraham. **Derechos Humanos y curriculum escolar**. Disponível em: http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/archives/2006/05/curriculum_y_educacion_en_de_re.html. Acesso em: 08 Jun. 2012.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. 2. ed. Ilustração PynkiWayner. São Paulo: DCL, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Para uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições da experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis e RODRIGUES, Márcia Candeia. (Orgs.). **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. Campna Grande: Bagagem/UFCG, 2012.

NÓVOA, António. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, GONSALVES, Elisa Pereira e CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista**. Tradução Bárbara Freitag. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, abr. – jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: setembro/2011

_____. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Victor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIVA, Aparecida e MACIEL, Francisco. Discurso da Paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANE, Zélia. (Orgs.) **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008.

PALO, Maria José e OLIVEIRA, Maria Rosa D. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4. ed., -São Paulo: Ática, 2006.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça e VERSIANE, Zélia. (Orgs.) **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e Autopoiése**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2010

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERONI, Vera. **Política Educacional e o Papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERROTTI, Edmir. A Criança e a Produção Cultural (Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura) in: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A Produção Cultural para a Criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Artur Bueno e Camila Boldrini – São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINAR, William. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. – São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7)

PINHEIRO, Hélder. (Org.) **Pesquisa em Literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Tradução de Carlos Vogt – Pontes editores, Campinas, SP. 5ª Edição – 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu de Campos. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SARDINHA, Tony Berber. **Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem**. LAEL, PUCSP Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística. Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www2.lael.pucsp.br/direct/DirectPapers40.pdf>. Acesso em: 06 de Fevereiro de 2015.

SHEPHERD, Tania M. G., SARDINHA, Tony Berber e PINTO, Marcia Veirano. (Orgs.) **Caminhos da Linguística de Corpus**. – Campinas, SP: Mercado as Letras, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de & EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1 ed. 3. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo**. 2. ed., 5ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. IN: RODRIGUES, Léo Peixoto e MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? in: LIMA, Luís Costa. (Org.). **A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 14. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba – **Projeto Político Pedagógico** (Pedagogia – Licenciatura plena), Campina Grande, 2009.

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande – **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Campina Grande, 2008.

UVA – Universidade Vale do Acaraú – **Proposta Pedagógica dos Cursos da UVA/UNAVIDA**. Paraíba, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e Pedagogia: Ponto & contraponto**. 2 ed. – São Paulo: Global; Campinas: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

_____. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

APÊNDICE

Apêndice 1

Roteiro da entrevista realizada com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia

1. Fale sobre a sua trajetória profissional/formação na área de educação discorrendo sobre o processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso e o procedimento de inclusão do componente “Literatura Infantil” no curso de Pedagogia dessa Instituição.

Apêndice 2

Roteiro da entrevista realizada com os professores da disciplina Literatura Infantil

1. Narre sinteticamente sua trajetória docente, falando sobre a sua experiência pessoal/docente com a Literatura infantil, enaltecendo como se dá o processo de recepção dessas aulas junto aos alunos.

Apêndice 3

Roteiro da entrevista realizada junto aos alunos que cursam a disciplina Literatura Infantil

1. Fale sobre sua experiência com os textos literários durante sua infância e como você acredita que deve ser o trabalho com a literatura infanto-juvenil junto às crianças e jovens na escola?

ANEXOS

Anexo 1 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para
o
Curso de Graduação em Pedagogia,
licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006.

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.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação

Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

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

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

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

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

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

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

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

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos

educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

k) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas

específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos

alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nºs 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96. 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Anexo 2 - Projeto Pedagógico de Curso dos cursos de Pedagogia das Instituições pesquisadas

2.1. PPC - Universidade A



Universidade Estadual da Paraíba
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Centro de Educação - CEDUC

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

PEDAGOGIA
LICENCIATURA PLENA

Campina Grande

2009

Marlene Alves Sousa Luna
Reitora

Aldo Bezerra Maciel
Vice-Reitor

Maria Ângela Vasconcelos Lopes Gama
Pró-Reitor de Ensino de Graduação

José Cristovão de Andrade
Diretor do CEDUC

Luciano Barbosa Justino
Diretor Adjunto do CEDUC

Valnisa Maria Carneiro
Chefe do Departamento de Educação

Cleonice Agra do Ó
Chefe Adjunta do Departamento de Educação

Íris Maria Barbosa Alves
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Erotildes Alves Figueiredo
Coordenadora Adjunta do Curso de Pedagogia

2. COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO DO PROJETO

Inácio de Araújo Macedo
Margareth Maria de Melo
Maria do Socorro Moura Montenegro
Maria dos Prazeres Quaresma da Silva

COLABORADORES/AS DIRETOS/AS

Arlete Pereira Moura, Edilazir Lopes da Cunha, Elizabete de Lourdes Bronzeado Krokoska, Jose Libério de Farias Cabral, Lenilda do Nascimento Melo, Maria Gorete Cavalcanti Pequeno, Maria de Lourdes Barreto, Valéria Marcelino Borges Lucas.

COLABORADORES/AS EM GERAL

Professores/as do Departamento de Educação, de Letras, Filosofia e Ciências Sociais que ministraram aulas no Curso de Pedagogia no período de 2005/2008.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
1 – IDENTIFICAÇÃO	05
2 – HISTÓRICO DO CURSO	05
2.1 - O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	05
2.2 - O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB	09
3 – JUSTIFICATIVA	11
4 - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
5 - METODOLOGIA – A COSTRUÇÃO COLETIVA E SEUS DESAFIOS	14
6 – OBJETIVO	16
7 - PERFIL	16
7.1 - ATITUDES E HABILIDADES	17
8 - CAMPO DE ATUAÇÃO	18
9 – COMPOSIÇÃO CURRICULAR	18
9.1 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	18
9.2 - ESTRUTURA CURRICULAR	22
10 - SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	27
10.1 DINÂMICA OPERACIONAL	27
10.1.1 O QUE AVALIAR	27
10.1.2 CRITÉRIOS	28
10.1.3 METODOLOGIA/INSTRUMENTOS	28
11 – EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES	29
12 - SISTEMÁTICA DE ADAPTAÇÃO	57
13 – REFERÊNCIAS	62

APRESENTAÇÃO

Os desafios da sociedade contemporânea exigem das universidades a constante revisão de seus projetos pedagógicos para darem suporte a práticas educativas que atendam às diversas realidades.

Visando programar uma nova prática acadêmica que atenda aos desafios da sociedade contemporânea, a universidade sente a necessidade de promover o debate e a análise de seus currículos a fim de rever e reafirmar os princípios político-pedagógicos que orientam a sua práxis

Após a última reforma curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ocorrida no ano de 1999, tornou-se necessário praticar mudanças na estrutura curricular do curso em vigor, fundamentada em dados de pesquisas realizadas, naquele momento histórico, com alunos/as e professores/as – desejosos/as de mudanças – mudanças essas que doravante estão sendo implementadas para melhorar a qualidade e o fortalecimento do referido curso, embasadas na Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006.

Este Projeto Político-Pedagógico preserva o princípio de uma caminhada coletiva, voltada para atitudes de abertura sem preconceitos e marcada pela coragem de mudar, ao entender o educar como um ato político e um ato de coragem.

Neste sentido, buscando atender à formação do/a pedagogo/a, este novo currículo toma outra dimensão, na medida em que procura avançar da condição de pedagogo/a - especialista para a de pedagogo/a, cuja formação continua, assim como no Projeto anterior, incorporando os princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do Curso: PEDAGOGIA

Modalidade: Licenciatura

Regime do Escolar: Seriado Semestral.

Turnos de funcionamento e duração do curso:

Diurno: Mínimo 08 (oito) semestres

Máximo 12 (doze) semestres letivos;

Noturno: Mínimo: 10 (dez) semestres

Máximo 14 (catorze) semestres letivos.

Carga Horária Total: 4.080 horas/aulas

Autorização de Funcionamento: Resolução nº 36 / 71 do Conselho Estadual de Educação.

Reformulações do Curso: Resolução URNE/CONSEPE/21/80; Resolução UEPB/CONSEPE/35/99; Resolução UEPB/CONSEPE/04/01.

Áreas de Atuação Profissional: Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestão Educacional.

Base Legal: LDB 9394/1996; Resolução CNE/CP N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005.

Mantenedora: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Avenida das Baraúnas, 351 – Campus Universitário – Bodocongó

CEP: 58.109 - 753 - Campina Grande - PB

Fone: (083) 3315-3303 - Fax: (033) 3315 -3378

CGC: 12 671 814 / 000 1 – 37 - Cx. Postal: 781 / 791

Email:reitoria@uepb.pb.gov.br – Home Page: www.uepb.edu.br

Centro de Educação – CEDUC

Rua: Antonio Guedes de Andrade, 190 - Catolé

CEP: 58.104 – 410 - Campina Grande - PB – Fone: (083) 3310 – 7018; Fax: (083) 3310-7006; Email: ceduc_uepb@yahoo.com.br

2. HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

De acordo com a história da educação brasileira, o Curso de Pedagogia foi criado em 4 de abril de 1939, através do Decreto – Lei nº 1.190, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, abrangendo os cursos de Educação, Ciências e Letras e instituiu o “padrão federal” de ensino, ao qual tiveram de se adequar os currículos básicos de cada curso oferecido por outras instituições de ensino superior do país durante vinte e três anos. Esta regulamentação criou o sistema chamado Esquema 3 + 1, ou seja, determinou o período de três anos de curso para a formação de bacharelado, podendo ser acrescentado mais um ano para a formação da Licenciatura (MELO, 1999).

Nascido no seio do regime totalitário instalado por Getúlio Vargas com o golpe de Estado de 1937, o Curso de Pedagogia, na sua origem, apresentou dicotomias no que se refere à perspectiva de formação do educador: professor x especialista, bacharel x licenciado/a, generalista x especialista, técnico/a em educação x professor/a. Tais dicotomias, por sua vez, acabaram constituindo-se como determinantes na definição do currículo e do perfil do/a profissional a ser formado/a pelo Curso de Pedagogia, apesar dos esforços de um grupo de intelectuais que se manifestava contrário a este modelo, mas que foi sufocado pelo governo vigente (MELO, 1999).

No final da década de 1940 e início de 1950, com o fim do período ditatorial, o país reviveu momentos de efervescência política que provocaram influências na educação e, em 1961, foi promulgada a Lei nº. 4024 de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Assim, o Curso de Pedagogia, em 1962, sofreu a segunda regulamentação para adaptar-se à nova LDB. O Conselho Federal de Educação (hoje Conselho Nacional de Educação) aprovou o Parecer 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas que, entre outras determinações, oficializava um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia e a extinção do esquema 3 + 1, mantendo, contudo, o bacharelado, que formava o técnico em educação e a Licenciatura, que formava o professor/a para as Escolas Normais (MELO, 1999).

Em 1964, eclodiu no Brasil um outro golpe militar e, conseqüentemente, foram sufocadas todas as discussões sobre a reforma universitária que acabou se efetivando neste contexto controlador e opressivo, a partir dos interesses do Estado, através da Lei nº. 5540 / 68. Como decorrência, deu-se, em 1969, a terceira regulamentação do Curso de Pedagogia, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº. 252/69, também de autoria do Professor Valnir Chagas, incorporada à Resolução nº. 02/69 do CFE, tendo como substrato a ideologia do desenvolvimento e da profissionalização impregnadas do modelo norte-americano através do acordo MEC / USAID, em 1966.

A regulamentação do currículo mínimo, de 1969, no tocante à formação do profissional, orientava o Curso de Pedagogia para a corrente técnico-administrativa, sendo, portanto, incluídas as Habilitações em Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Posteriormente, por força da realidade empírica e das discussões sobre as licenciaturas, foram surgindo outras habilitações, entre elas, Tecnologia Educacional, Alfabetização e Educação de Pré-Escolar entre outras.

As Indicações nºs 67 e 68 de 1975 e as 70 e 71 de 1976 do CFE, relatadas por Valnir Chagas, integravam o pacote pedagógico que propunha mudanças nos cursos de formação de Recursos Humanos da Educação, e, em última instância, indicava a extinção do Curso de Pedagogia, justificada na descrença de sua especificidade x inconsistência epistemológica (BRZEZINSKI, 1996).

Estas mudanças, propostas no pacote pedagógico, colaboraram para a criação do Comitê Pró-Formação do Educador, originado a partir de dois eventos: o I Seminário de Educação Brasileira ocorrido na UNICAMP, em 1978 e a I Conferência Brasileira de Educação – CBE, na PUC de São Paulo, em 1980. Estes eventos serviram como veículo de refutação à maneira pela qual o CFE e o MEC tentaram reformular os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas. Por sua vez, o Comitê Pró-Formação do Educador, gestado na CBE/1980, responsabilizou-se pela mobilização de professores/as e estudantes na luta contra a extinção do Curso de Pedagogia e pela participação dos/as professores/as nos processos de reformulação, para não se efetivarem à revelia dos maiores interessados (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse ínterim, é importante ressaltar o papel que desempenhou a pesquisa financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, em 1978, sobre o Curso de Pedagogia: “Análise do Currículo e de Conteúdos Programáticos dos Cursos de Pedagogia com vistas a Propostas Alternativas de Reformulação”, publicada em 1980 sob o nome: “Redefinição do Curso de Pedagogia”. Tal pesquisa constituía-se em um estudo dos principais problemas encontrados em cinquenta cursos, analisados com a finalidade de apontar diretrizes de superação (GADOTTI, 1988, p. 145).

Em 1983, no Encontro Nacional do Movimento dos Educadores, tendo em vista o fortalecimento da luta por um projeto alternativo de formação do educador, foi criada a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE, que se mantinha independente dos órgãos oficiais e buscava a articulação das Instituições de Ensino Superior (IES), em nível nacional, objetivando envidar esforços para a reformulação dos cursos de formação do/a educador/a, sistematizando propostas e experiências (ANFOPE, 1984 e 1992).

Segundo QUEIROZ (1997, p. 49),

em julho de 1984, na 36ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, realizada em São Paulo, reafirmou-se a necessidade de encarar a questão da especificidade do Curso de Pedagogia no campo do conhecimento. Em decorrência, e no que tange às habilitações, foi proposto o aprofundamento dos estudos sobre a especificidade da educação, contextualizando-a sócio-econômica e politicamente. Para tanto, foram recomendadas pesquisas que, fundamentadas na realidade concreta, garantissem a eficácia das decisões sobre a extinção ou não das habilitações.

Assim é que, conforme Documento intitulado REFORMULAÇÃO CURRICULAR (J. Pessoa, 1986), na Avaliação da III CBE, os representantes dos Estados apresentaram como propostas:

- ☐ Reafirmar o caráter do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas no 2º grau;
- ☐ Repensar a formação do/a especialista (administradores/as, supervisores/as e orientadores/as educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar;
- ☐ Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração, como sejam: docência para as séries iniciais do 1º grau; educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outros (QUEIROZ, 1997, p. 49-50).

O Movimento Nacional dos Educadores, preocupado com a formação dos profissionais da educação, avançou nessa discussão e organização a ponto de entender que a articulação em nível de Comissão já não conseguia responder à demanda. Daí porque, em 1990, a CONARCFE transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE que visa à operacionalização de seus propósitos quanto à formação do/a educador/a e que vem crescendo e se firmando no conjunto das entidades educacionais, tendo participação permanente no Fórum Nacional em defesa da Escola Pública.

A ANFOPE defende a docência como base de todo profissional da educação, a fim de superar as dicotomias existentes no interior de sua formação, e tem como “bandeira de luta” a Base Comum Nacional, elaborada ao longo de sua organização, englobando as dimensões: epistemológica, política e profissional. Essa Base Comum Nacional busca a superação do processo de fragmentação do conhecimento, tão comum nas unidades de ensino. Para isso, baseia-se nos seguintes eixos: sólida formação teórica, unidade entre teoria / prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social, gestão democrática, formação continuada e avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação. Tais eixos passaram a ser assumidos por educadores/as e instituições nas diversas regiões do Brasil, em suas propostas de reformulação curricular nos cursos de formação de educadores/as e, em especial, nos Cursos de Pedagogia.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 9394/96, verifica-se que a questão dos profissionais da educação, tratada no Título VI, Art. 61, inciso I, deve estar fundamentada na “íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e no “aproveitamento da formação e das experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades”. Este texto, também propõe a “formação preferencial em nível superior”, instituindo a Década da Educação - 1997 a 2007 - como prazo para que os docentes de qualquer nível adquiram esta formação.

Os conteúdos dos artigos 62, 63 e 64 da lei, acima citada, foram responsáveis por impactos que se transformaram em celeuma, provocando grande debate nacional em relação a eles. O artigo 62 introduz os Institutos Superiores de Educação para, juntamente, com as universidades, tratarem da formação de docentes para atuar na educação básica; o artigo 63, em seu inciso I, institui, dentre os cursos a serem mantidos por esses novos Institutos, o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental; por fim, o artigo 64 trata da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, que será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino.

A LDB determina, ainda, no artigo 65, que a prática de ensino de qualquer tipo de formação docente para a educação básica deve ser de, no mínimo, 300 horas.

No que tange à carreira profissional docente, a lei referida trata da questão em seu Art. 67, propondo que:

- os sistemas de ensino devem promover a valorização dos(as) professores(as), definindo estatutos e planos de carreira;
- o ingresso ao Magistério público deve se efetivar, unicamente, por concurso público de provas e títulos;
- deve-se garantir aos(as) professores(as) condições adequadas de trabalho, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, bem como piso salarial profissional e incentivos à titulação e à produtividade;

□ devem ser incluídas, na carga horária de trabalho, horas de estudo, planejamento e avaliação.

A Lei 9394/96 se mostra ambígua, ora atendendo reivindicações históricas do movimento docente, ora, introduzindo dispositivos que colocavam em alerta os educadores para os reais interesses que estes representavam. Estas ambiguidades se agravavam quando a regulamentação da Lei estava sendo discutida.

Em atendimento à “convocação” feita pela Secretaria de Educação Superior do MEC (SESu/MEC), através de seu Edital 04/97, as IES se preocuparam de organizar uma Comissão de Especialistas para elaborar as Diretrizes do Curso de Pedagogia.

Para as universidades, essa solicitação do MEC representou a possibilidade de começarem a elaborar propostas segundo o que entendiam sobre os artigos 62 e 64 da LDB. A falta de regulamentação sobre os Institutos Superiores de Educação tornou a questão mais nebulosa. Para a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia, parece ter sido complexo discutir sobre a Pedagogia fora da reflexão geral para formação de educadores para a educação básica, visto que a ANFOPE e diversas outras entidades já tinham ampliado essa temática. Outro desafio foi com relação aos conflitos históricos sobre as diferentes posições a respeito das funções do Curso de Pedagogia.

Esta Comissão de Especialistas elaborou uma proposta de Diretrizes que serviu de norte para Reformulação dos Curso de Pedagogia do Brasil. A proposta da Comissão teve uma grande aceitação no meio acadêmico, mas a SESU não a aceitou, deixando de encaminhá-la para discussão no CNE, que paralelamente discutia a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores. A aprovação da Resolução CP n.1 de 30 de setembro de 1999, que regulamenta os Institutos Superiores e o Parecer CES 970, aprovado em 09 de novembro de 1999, que regulamenta os Cursos Normais Superiores, provocaram grande repercussão porque sua institucionalização confirmou as desconfianças dos educadores com relação a retirada da formação docente do Curso de Pedagogia, o que poderia levar a sua extinção futura.

A Comissão de Especialista que elaborou a proposta de Diretrizes encaminhou carta ao Conselho de Educação Superior apresentando sua indignação com estas determinações. Foram iniciadas discussões e mobilizações em todo território nacional por diversas instituições e fóruns preocupados com a formação do professor.

As mobilizações resultaram no encaminhamento do Parecer CES 970 para discussão na reunião do Conselho Pleno do CNE, marcada para o dia 7 de dezembro do mesmo ano. Porém, antes que ela ocorresse, a posição da CES/CNE - então passível de ser revertida - foi socorrida pelo Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que tratou da formação em nível superior de professores para atuarem na educação básica, determinando, no § 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-ia exclusivamente em Cursos Normais Superiores.

Diante da força e abrangência das ações dos Fóruns, das mobilizações e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo, um outro Decreto, o nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem relativizá-lo, substituindo o termo “exclusivamente”, do Decreto anterior, por preferencialmente, facultando-se, com isso, ao Curso de Pedagogia, a recuperação de sua função enquanto licenciatura.

Após um longo processo pontuado por discussões e polêmicas no campo acadêmico-educacional, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, foram finalmente, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP Nº 1, em 15 de maio de 2006. Para as entidades do campo educacional que participaram,

ativamente, das lutas em prol da reformulação do Curso de Pedagogia, apesar de, ainda, persistirem dúvidas, inquietações e incertezas, a promulgação dessas diretrizes não deixa de representar o resultado de uma construção coletiva iniciada desde a década de 1980, na qual se inseriu o Curso de Pedagogia da UEPB, conforme trajetória apresentada a seguir.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPB

A exemplo dos demais cursos, o Curso de Pedagogia da UEPB* surgiu da reformulação das Faculdades de Filosofia, na década de 1960, e começou a funcionar em 1969. Como a maioria dos cursos do país, optou pela corrente técnico-administrativa.

O referido curso teve seu funcionamento autorizado pela Resolução 36/71 do Conselho Estadual de Educação, e sua organização curricular obedecia à Resolução 02 / 69 do Conselho Federal de Educação. Neste ato o C.F.E. fixou os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia, tendo em vista o Parecer 252/69, e, considerando o que dispõe a Lei 5.540 de novembro de 1968, na qual não se encontra prevista a habilitação para Formação de Professores para Educação Infantil. Nessa perspectiva, a habilitação de Educação Infantil veio a ser concebida nas discussões em torno da formação do/a educador/a, sendo concretizada a sua autorização em 16 de novembro de 1979, através da Resolução 38/79 – CONSEPE – URNe. A referida habilitação veio a ser reconhecida pela Portaria Ministerial 385/89 de 19/06/89, publicada no D.O.U. em 21/06/89, que se fundamentou no Parecer 253/89 do Conselho Federal de Educação.

O Curso de Pedagogia, ao longo de sua existência, contribuiu, sobremaneira, na formação de profissionais para o exercício da Administração e Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Magistério da Educação Infantil.

Em 1980, seu currículo passou pela primeira reformulação, regulamentada através da Resolução URNE/CONSEPE/21/80, ainda sob a égide da Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação.

No contexto das influências do movimento nacional de educadores/as (CONARCFE) o Curso de Pedagogia da UEPB, em 1992, promoveu seu primeiro Seminário Interno para discussão sobre seu currículo e a elaboração de proposta para sua reformulação.

Em 1993, ocorreu o II Seminário Interno do Curso de Pedagogia concomitante com a VI Semana de Pedagogia, para aprofundar a proposta de reformulação, bem como a elaboração de sua proposta de ementário. Embora algumas ementas tenham sido elaboradas, poucas modificações foram implementadas.

Retomando o processo de discussão em 1995, desencadeou-se um movimento de avaliação do curso contribuindo com elementos para reflexão e estudos em diversas comissões e grupos.

A partir da divulgação do documento “UEPB – A reforma necessária”, em 1997, um novo impulso é dado ao processo de reformulação, visto ser seu objetivo a reforma curricular em todos os cursos de graduação.

Para tanto, a Comissão de Reformulação, à época, promoveu um Seminário de Reformulação, em 1997, para discutir, aprofundar e decidir sobre uma proposta curricular.

Retomadas as comissões e grupos de estudo, o processo se desencadeou culminando com a aprovação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, em 23 de agosto de 1999, embora já estivesse funcionando desde março/1999.

O Projeto do Curso de Pedagogia da UEPB, Implementado em 1999, priorizou a docência, oferecendo uma formação obrigatória em Magistério das Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental, seguida de uma outra habilitação que poderia ser em Magistério da Educação Infantil, Supervisão Educacional ou Orientação Educacional.

Considerando reivindicações dos/as alunos/as do turno noturno, algumas alterações foram realizadas no Projeto do referido curso, a exemplo, a redução do tempo de cinco anos para quatro anos e meio. Assim, em 2001, foi aprovada a Resolução UEPB/CONSEPE/04/01.

Desde 2002, se desencadeou um processo de avaliação no curso que culminou com a formação de uma nova Comissão de Reformulação. Dentre os problemas detectados destacamos: as dificuldades do seriado anual tanto para professores/as como para alunos/as, a metodologia de alguns professores/as, a ausência de alguns conteúdos cobrados na avaliação nacional realizada pelo MEC.

A Comissão de Reformulação 2002 provocou o coletivo de docentes e discentes para refletir e repensar uma proposta que viesse somar com a que estava em curso, visto que muitos pontos positivos se constataavam no cotidiano das práticas e das posturas de docentes e discentes.

Diversas propostas foram discutidas ao longo de seis anos - 2002 a 2007 - entretanto, os desafios vivenciados como: as condições de trabalho, a falta de tempo e a precariedade dos espaços institucionais, além, da demora de promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, contribuíram para dificultar a conclusão dos trabalhos desta Comissão de Reformulação. Entretanto, um grupo de professores persistiu caracterizando o curso e definindo sua estruturação.

O Curso de Pedagogia integra o Centro de Educação – CEDUC. Este é o curso, no Centro, que trabalha com o maior número de alunos/as e, como seus congêneres, abriga estudantes oriundos de diversos municípios polarizados pela cidade de Campina Grande.

O corpo discente é, na sua maioria, do sexo feminino, confirmando a tão comum presença feminina nos cursos da área de Educação e, especificamente, no de Pedagogia. A clientela do curso, na sua maior parte, provém de escolas públicas, e cursou o Pedagógico ou Normal como curso Médio, confirmando muitos dos estudos sobre o assunto. Uma parte deste alunado começou a trabalhar antes de entrar no Curso, ou durante o mesmo.

O corpo docente do curso é formado por professores/as lotados aos Departamentos de Educação (em sua maioria), de Letras, de Filosofia e de Ciências Sociais, o que permite a construção de um rico espaço interdisciplinar. Além disso, o conjunto de professores/as, quase na sua totalidade, possui pós-graduação *stricto sensu*.

Quanto à estruturação, um novo momento se instala no curso. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais nos desafia para uma nova dinâmica acadêmica, de estudos em grupos e produção científica, gerando entusiasmo no corpo discente e docente e conseqüentemente melhoria na qualidade do trabalho desenvolvido, respaldada por razões científicas, sociais e políticas que acenam para um novo Curso de Pedagogia na UEPB.

3. JUSTIFICATIVA

O Projeto do Curso de Pedagogia da UEPB, implantado em 1999, há oito anos vem atravessando dificuldades quanto a sua funcionalidade em relação à sociedade contemporânea e ao mundo do trabalho, porque estes apresentam desafios a serem enfrentados por aqueles/as que vivenciam o processo educativo.

O repensar do seu currículo se impôs não só de necessidades do Curso de Pedagogia, mas, da necessidade das Universidades Brasileiras, responderem às sérias críticas que vem sendo feitas a respeito do seu valor, de sua qualidade e de sua finalidade

Das universidades se tem esperado a formação de docentes capazes de atuarem com habilidade profissional, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). Entretanto, conforme apontam pesquisas comparativas realizadas por organismos nacionais e internacionais, os resultados produzidos por esses profissionais não têm apresentado nível satisfatório, demonstrando um declínio considerável na qualidade da ação educadora. Nesse contexto, consideram-se que muitos são os fatores que interferem no desempenho do ensino no Brasil e um deles, seria a própria formação oferecida pelos Cursos de Pedagogia nas universidades brasileiras.

Por considerar esse cenário, é de suma importância que o Curso de Pedagogia da UEPB, no seu processo de Reformulação Curricular, evidencie sinais de preocupação quanto à sua estrutura, conforme a Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005 e atendendo à Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de Maio de 2006, na perspectiva de superação dos desafios e objetivando formar pedagogos/as, que tenham condições de converter a Escola num espaço de formação do/a cidadão/ã, para viverem e atuarem, interagindo com as múltiplas relações que perpassam a sociedade.

Nessa perspectiva, deverá surgir um novo profissional de educação: o “Profissional Multiquificado”. Sua formação exige superação das barreiras do isolamento que as habilitações (especialmente Supervisão e Orientação) produziram historicamente em torno de si mesmas, para a formação do/a Pedagogo/a que como intelectual orgânico, seja na docência ou em outras funções pedagógicas, tenha uma prática social voltada para a intervenção na realidade e comprometida com os anseios de uma sociedade mais justa e humana.

O Curso de Pedagogia da UEPB, a partir de 2008, destinar-se-á à formação de profissionais capacitados para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino. Ao/a Pedagogo/a, caberá o gerenciamento do processo educacional, o que lhe exigirá capacidade para a gestão pedagógica, como algo que ultrapassa os limites da sala de aula, enfim, um profissional de educação com práxis em múltiplos espaços educacionais.

Ressaltamos ainda, que foi a vontade coletiva de mudança e promoção do crescimento individual e profissional que direcionou a reformulação desse projeto. Espera-se que o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB -, possa promover a formação de um profissional crítico, propositivo e sensível às necessidades prementes da sociedade contemporânea.

4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A orientação curricular para o Curso de Pedagogia, no Brasil, até 1996, resultava da Resolução nº 2/1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), cujos fundamentos estavam na Lei 5 540/1968. Por aquela Resolução, o Curso de Pedagogia habilitava o/a especialista (Supervisor Escolar, Orientador Educacional) e o/a docente para a Educação Infantil. A composição do “currículo mínimo”, do referido Curso, incluía uma “parte comum” e uma “parte diversificada” (Art. 3º) e, nessa, a Prática Supervisionada (Art. 6º), com um mínimo de 5% (cinco por cento) da carga horária do Curso (2 200 horas). Posteriormente, o CFE, aprovou a docência para os anos iniciais do ensino fundamental,

como habilitação básica, embora mantivesse o currículo mínimo e condicionasse a aprovação do mesmo ao Conselho Federal de Educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996, os currículos mínimos foram extintos e para substituí-los foram previstas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As Diretrizes para o Curso de Pedagogia foram aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (antigo Conselho Federal). Por essa Resolução, o Curso de Pedagogia habilitará docentes para a educação básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Este dispositivo legal prevê também uma organização curricular que articule os seguintes núcleos de formação: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores.

Mesmo que a “flexibilidade” das Diretrizes seja discutível, pois os/as concluintes de todos os cursos serão submetidos ao exame nacional de avaliação, a Lei 9394/1996 (Art. 52, inciso II) atribui “autonomia” às universidades para aprovarem os currículos dos cursos, que oferecem. Assim, as Universidades podem definir parâmetros para a formação de docentes.

Nesse aspecto, os currículos aprovados pelas Universidades sugerem diversificação, contrária à globalização. Por outro lado, a formação continuada (capacitação e atualização), que resulta de projetos financiados, sobretudo pelo Banco Mundial, são “pacotes” modulares com “competências”, metodologias e formas de avaliação definidas; inclusive com definição do tempo operacional. Esta formação continuada sugere homogeneização e aproxima-se da globalização realizada pelo pensamento único do mercado. Temos assim, globalização e diversificação.

Em uma primeira aproximação, a globalização pode ser compreendida como produção discursiva da comunicação. Entendemos assim, porque o capitalismo, desde as suas origens, é um fenômeno global, ainda que, na atualidade, os mecanismos de intercâmbios sejam intensificados pelas tecnologias e pelos meios de comunicação.

Essas novas tecnologias, por um lado, “flexibilizam” os processos de produção, aumentam o desemprego e precarizam o trabalho. Por outro, incidem na forma de organização do Estado e têm implicações nas políticas de formação profissional. As políticas educacionais, definidas por organismos multilaterais sob a influência da Organização Mundial do Comércio (OMC), incorporam as idéias neoliberais e reduzem o espaço público, enquanto setor de atuação do Estado.

Nessa conjuntura, o Estado desobriga-se do investimento na educação para a cidadania e para o trabalhador e repassa ao indivíduo a responsabilidade pela sua formação. A educação para a “empregabilidade” transforma os processos de formação e a profissionalização tradicional.

Na educação, a desprofissionalização aligeira a formação de educadores/as e desqualifica o trabalho docente. A intervenção das políticas de financiamento incide no currículo oficial das escolas sob a forma de regulação moral. E os/as docentes, além da desvalorização profissional e da permanente invasão do seu tempo e espaço de atuação, são monitorados pelo sistema de avaliação da educação básica e responsabilizados pelos baixos resultados do desempenho escolar.

O currículo oficial, enquanto regulação normativa, é significativo para dar validade ao conhecimento a ser transmitido e instrumentaliza a ação das instituições educacionais, no processo de seleção e organização do conhecimento escolar. O currículo forma identidades. Nesta perspectiva, a identidade moldada pela globalização econômica contrapõe-se àquela defendida pelos movimentos sociais e pelos cursos de formação profissional.

No caso da Pedagogia, um curso, basicamente, feminino, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a questão do gênero impõe-se como condição determinante. O currículo mais do que um instrumento técnico deve constituir-se como política de identidade, na qual o processo de formação desenvolve-se de modo a articular identificação individual e profissional. A política extrapola as oposições de gênero (masculino e feminino), os cuidados da maternagem e o espaço privado de atuação da mulher.

A atual reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UEPB realiza-se conforme a Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005, as Diretrizes Curriculares aprovadas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, incorpora princípios que fundamentam o currículo como política de identidade e continua adotando princípios da Base Comum Nacional, formulados pela ANFOPE, a saber:

- a. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo do trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b. Unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologia para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e, ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- c. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento e de administração enquanto técnica. Na direção de aprender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e alunos/as, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- d. Compromisso social e ético do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica do educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais, professores/as articulados/as com os movimentos sociais;
- e. Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos/as e professores/as como eixo norteador do trabalho docente na Universidade e da redefinição da organização curricular. A vivência e significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico - curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- f. Formação inicial e diálogo permanente entre o locus de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas e projetos de educação continuada, correspondentes à

concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação.

g. A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendidas como responsabilidade coletiva a ser conduzida a luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão (ANFOPE, 1998, p.13-15).

Nesse sentido, reafirmamos os princípios da ANFOPE e o compromisso de enfrentar os desafios que os mesmos nos impõem. A seguir apresentaremos nossa caminhada para construção do Projeto Político Pedagógico marcada pelo esforço de uma construção coletiva.

5. METODOLOGIA - A construção coletiva e seus desafios

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, implantado em 1999, foi fruto de uma produção coletiva. A partir de 2002, foi iniciado um processo de avaliação que culminou numa nova reformulação do curso. Por diversas vezes, o processo enfrentou dificuldades ou não caminhou com agilidade por falta de maior envolvimento da maioria dos/as professores/as e de melhor organização da própria Comissão de Reformulação. Foram muitos momentos de discussão, reflexão e construção/desconstrução/construção de propostas.

Diversas iniciativas foram tomadas, na época, como reuniões de professores/as de prática pedagógica, por ano letivo em função do seu objeto de estudo, das habilitações e por fim, reuniões pedagógicas. Mas o envolvimento foi mínimo. Em consequência, os núcleos propostos no PPP de 1999 não conseguiram sobreviver e as linhas de pesquisa não se efetivaram porque não tínhamos essa prática e nem as condições de trabalho para implementá-las.

O processo de avaliação curricular do Curso de Pedagogia evidenciou que parte do grupo de professores/as não se apropriou do PPP, no período de construção, nem na implementação, o que contribuiu significativamente para o desencadeamento de uma série de problemas.

Nesse processo vivenciamos diversos desafios, dentre eles: a falta de encaminhamentos claros e objetivos por parte da Comissão de Reformulação e do Departamento de Educação, a competição entre os membros do corpo docente, a política interna da instituição, as condições de trabalho, a falta de tempo e de espaços institucionais e a própria abertura pessoal.

O processo de avaliação do curso identificou os seguintes problemas: as dificuldades do seriado anual tanto para professores/as como para alunos/as, a metodologia de alguns professores/as que revelavam a falta de sintonia com o PPP, a ausência de alguns conteúdos cobrados na avaliação realizada pelo MEC, a falta de trabalho coletivo e interdisciplinar, e a dicotomia entre teoria e prática.

Num estudo sobre a prática pedagógica realizado pelas professoras Almira L. Pinheiro e Margareth M. Melo, visando verificar suas possibilidades e limites, foi constatado que os caminhos percorridos provocaram angústia, mobilização do grupo, socialização de experiências e a produção de conhecimento (PINHEIRO E MELO, 2005).

O desafio foi reunir professores/as para retomar o processo de reflexão da prática pedagógica. Temáticas como: unidade entre teoria e prática, gestão democrática, pesquisa

e o trabalho como princípio educativo, avaliação e teoria crítica, foram colocados em pauta para estudo e aprofundamento pelo corpo docente. Em alguns momentos nas reuniões pedagógicas, ensaiamos discussões sem grandes avanços, pois com pouco envolvimento não tínhamos continuidade, nem sistematização, o que gerou idas e vindas no processo de construção coletiva.

Alguns professores/as que desenvolveram trabalhos sobre o curso, foram convidados/as para apresentar suas dissertações no Departamento ou no grupo de prática pedagógica. Na primeira experiência, os questionamentos do grupo sobre a exposição do/a professor/a levaram a momentos de constrangimento que não ajudaram no crescimento do grupo.

Nesse percurso, em 2004, o Departamento de Educação decidiu que as bases do currículo, da época, seriam mantidas e que deveríamos organizar uma proposta curricular semestral, contemplando o acréscimo de alguns componentes exigidos no Provão, (avaliação externa promovida pelo MEC). A partir de então, construímos uma proposta que, além de acrescentar alguns componentes, ampliou a carga horária de outros, mudou os nomes de alguns e até excluiu componentes, sugerindo que seus conteúdos fossem contemplados em outros que foram mantidos. A grande discussão foi sobre a necessidade de evitar a fragmentação do conhecimento priorizando, os fundamentos para formação de professores/as. Mas, as questões contemporâneas, como integrá-las ao currículo? Essa era uma dúvida apresentada pelo grupo.

Dentre as questões, uma delas era a polêmica enfrentada desde o currículo anterior sobre as habilitações, especialmente, Supervisão e Orientação. No grupo de professores/as sempre existiram impasses que eram motivos de divisão, concorrência e fechamento de alguns. Esse tipo de postura dificultou o diálogo sobre a formação de um/a pedagogo/a “multiqualificado”. A partir do currículo de 1999, a docência passou a ser à base da formação do/a pedagogo/a com o Magistério das Séries Iniciais, como habilitação geral, e no quarto ano, o/a aluno/a escolhia fazer Educação Infantil, Supervisão ou Orientação Educacional, como habilitação específica.

Pensar a formação de um profissional “multiqualificado” exige superar as barreiras do isolamento que cada habilitação criou em torno de si mesma, “de modo a preparar um Pedagogo que, como dirigente orgânico, seja na docência ou em outras funções pedagógicas, tenha uma prática social voltada para a intervenção na realidade e comprometida com os anseios de uma sociedade mais justa e humana” (SOUZA E CARINO, 1999, p.26).

No nosso curso, a figura do/a generalista sempre foi rejeitada, nunca se permitiu qualquer tipo de aproximação, pois nossa tradição era a formação do/a especialista com funções bem definidas e distintas. A demora para publicação das Diretrizes do Curso de Pedagogia retardou a conclusão dos trabalhos da Comissão de Reformulação. Com a aprovação das novas Diretrizes em maio de 2006, todo o trabalho teve que ser refeito. Parecia que tudo estava sendo demolido, desconstruído. Era preciso construir outra proposta. Estávamos diante de mais uma ida e vinda no processo de construção coletiva.

Diante do novo cenário, a partir do segundo semestre de 2006, a Comissão de Reformulação sugeriu ao Departamento de Educação o estudo do documento das Diretrizes, o que tomou muito tempo, visto ser muito confuso. Professores/as sugeriram a retomada do que estava pronto, como por exemplo, as ementas de muitos componentes que foram discutidas anteriormente de forma expressiva pelo coletivo docente e a revisão do que precisava ser alterado como: perfil do/a profissional a ser formado, campo de atuação do/a mesmo/a, áreas de atuação, núcleos, objetivos e toda estrutura curricular.

A metodologia de trabalho da Comissão de Reformulação pode também ter contribuído para os impasses da construção coletiva, pois levava para o coletivo do curso

as questões a serem discutidas em reuniões, a princípio mensais, depois quinzenais e em alguns momentos semanais, e por não dispor de tempo retardava a sistematização periódica do que havia sido produzido. A Comissão de Reformulação realizava reuniões internas e abertas ao coletivo, e assumia claramente que com o limite de prazo que se tinha e sem uma carga horária disponível, para esse trabalho, seria difícil dar conta do mesmo, solicitando apoio do corpo docente para fortalecimento da Comissão e para redação e sistematização do texto do PPP. Algumas pessoas se apresentaram e contribuíram significativamente.

Os/As alunos/as foram envolvidos, nesse processo de construção coletiva através do seu órgão representativo, Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia, de reuniões com representantes de turma e de assembleias. Com estes/as, a dificuldade de participação se deu por conta da instabilidade de funcionamento do CA e da ausência dos seus membros em reuniões.

As formas de enfrentamento podem não ter sido as melhores para a condução da construção coletiva, mas, contribuiu muito para o crescimento pessoal e profissional do grupo de professores/as que se envolveram no trabalho. No decorrer, houve momentos, em que as posturas das pessoas foram revistas, pois não estávamos defendendo projetos pessoais, queríamos o melhor para o curso e para os/as alunos/as.

Os momentos de discussão das ementas foram muito significativos, pois permitiu a reflexão, o confronto de idéias, a flexibilização de posições e o aprendizado de todos/as que participaram.

Os desafios revelam a complexidade que é discutir e elaborar um PPP; que não se limita apenas a tirar ou colocar componentes; diminuir ou aumentar carga horária. É preciso compreender e conviver com a diversidade de idéias, de teorias, de forma crítica e propositiva contribuindo, participando e se engajando num movimento que vislumbre, não apenas o documento escrito, mas a transformação da realidade, tanto do curso quanto da sociedade na qual estamos inseridos/as.

Agradecemos a todos/as que se envolveram e esperamos que o esforço para elaboração coletiva se estenda no cotidiano do novo curso desafiando a novas experiências de pesquisa, ensino e extensão.

6. OBJETIVO

As transformações da sociedade contemporânea consolidam a educação como fenômeno plurifacetado, o que afeta a pedagogia como teoria e prática da educação, com a internalização e disseminação de saberes e modos de ação. Acentuam-se as práticas formais e não-formais, surgem iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias e em diversos espaços sociais.

O pedagógico perpassa todos os setores da sociedade, de forma direta e indireta, extrapolando o âmbito escolar e abrangendo esferas amplas da educação não-escolar.

Neste contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia deve considerar a necessidade de um profissional multiquificado. Sendo assim, o objetivo do Curso é formar pedagogos/as, capacitados a atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Processos Educativos.

7. PERFIL

A realidade da sociedade contemporânea traça um novo perfil profissional que exige a formação de pedagogos/as cada vez mais sensíveis à solicitação do real. Profissionais que possam criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humana de nossa infância, nossa juventude e de nossos adultos.

O Curso de Pedagogia propiciará ao/à licenciando/a o domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica, de posturas propositivas frente a problemas da prática pedagógica, assim como a condução de processos educacionais, assentados em procedimentos investigativos e em princípios éticos e democráticos compõe o eixo metodológico da formação, complementado pelo cultivo da sensibilidade para o diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade.

7.1 ATITUDES E HABILIDADES

Conforme Resolução CNE/CP N 1, de 15 de maio de 2006, o/a egresso/a do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:

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

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos (Educação infantil), 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/as que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria – jovens e adultos

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

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

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

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

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

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

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

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

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

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

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

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

XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

8. CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Quanto à atuação profissional, o/a Pedagogo/a poderá atuar como:

- Professor/a de instituições de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Gestor/a de sistemas de ensino e de instituições educacionais;
- Educador/a social em organizações não-governamentais, movimentos sociais e instituições assistenciais.

9. COMPOSIÇÃO CURRICULAR

9.1 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A organização curricular do Curso de Pedagogia será constituída das seguintes ATIVIDADES definidas na Resolução/UEPB/CONSEPE/13/2005, correspondentes aos NÚCLEOS DE FORMAÇÃO, definidos na Resolução CNE/CP nº 1/2006.

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA (h/a)	PERCENTUAL
BÁSICAS	3.280	80,4%
COMPLEMENTARES:	560	13,7%
ELETIVAS:	240	5,9%
TOTAL	4.080	100%

A) ATIVIDADES BÁSICAS, correspondentes ao **NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS**, destinam-se à compreensão do fenômeno educativo, do/a docente, da profissionalização do/a pedagogo/a e da diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, através de estudos antropológicos, sociológicos, psicológicos, históricos, biológicos e pedagógicos da educação;

O Núcleo de Estudos Básicos está dividido em dois (02) eixos organizativos que se relacionam e se complementam:

- a) EDUCAÇÃO E SOCIEDADE;
- b) DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Antropologia da Educação	80
Biologia e Educação	80
Diversidade, Inclusão Social e Educação	80
Epistemologia da Educação	40
Ética e Educação	40
Filosofia da Educação I	80
Filosofia da Educação II	40
História da Educação I	80
História da Educação II	80
Psicologia da Educação	80
Sociologia da Educação I	80
Sociologia da Educação II	40
Trabalho Acadêmico Orientado – TAO	40
Total	840

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Concepção e Metodologia da Alfabetização	120
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte	120
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	120
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	120

Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	120
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	120
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática	120
Currículo	120
Didática	120
Educação de Jovens e Adultos	80
Educação Especial I	80
Educação Especial II	40
Educação Infantil I	80
Educação Infantil II	80
Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40
Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional)	40
Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional)	80
Estágio Supervisionado III (Educação Infantil)	40
Estágio Supervisionado IV (Educação Infantil)	80
Estágio Supervisionado V (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80
Estágio Supervisionado VI (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80
Leitura e Elaboração de Texto – LET	80
Língua Brasileira de Sinais – Libras	40
Literatura Infanto-juvenil e Escolarização	40
Psicolinguística	80
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I	80
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II	80
Psicomotricidade	80
Psicopedagogia	80
Total	2.440

B) ATIVIDADES COMPLEMENTARES, correspondentes ao **NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIDADE DE ESTUDOS**, destinam-se ao

aprofundamento de estudos relacionados à Organização e à Gestão do Trabalho Pedagógico, visando ao atendimento das especificidades regionais, locais e institucionais.

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Educação e Tecnologias	80
Educação e Trabalho	80
Metodologia Científica	80
Pesquisa em Educação	80
Planejamento e Avaliação Educacional I	80
Planejamento e Avaliação Educacional II	40
Política e Gestão Educacional I	80
Política e Gestão Educacional II	40
Total	560

C) As **ATIVIDADES ELETIVAS** com uma CH total de 240 h/a (duzentos e quarenta horas-aula) correspondem ao **NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES** e se compõem por duas naturezas distintas, quais sejam:

a) atividade que se destinam ao atendimento de interesses individuais dos/das estudantes, e resultam da participação em eventos diversos e áreas afins da educação, como: seminários, simpósios, congressos, colóquios, encontros, semanas pedagógicas e atividades de comunicação oral e/ou pôsters, grupos de estudos (PCN E PROFA), oficinas, mini-cursos, projetos de iniciação científica, monitoria, extensão, estágio curricular eletivo, que serão desenvolvidas ao longo do curso, sob a forma de enriquecimento curricular e correspondem a uma CH de 120 h/a (cento e vinte horas-aula). Os critérios de avaliação para aproveitamento dessa carga horária serão definidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia através de regulamentação própria e;

b) Os Componentes Curriculares de Aprofundamento são oferecidos através das Linhas de Pesquisa desenvolvidas nos Grupos de Trabalho, e correspondem a uma carga horária de 120 h/a (cento e vinte horas-aula) estabelecidas na estrutura curricular.

As Atividades Eletivas de Aprofundamento resultam de demandas historicamente postas no curso partindo de critérios estabelecidos pelos Grupos, cabendo aos respectivos, apresentar ao Colegiado do Curso a proposta de trabalho para apreciação, antecedendo ao semestre letivo no qual será ofertado, sendo assim definidos:

1. AÇÃO PEDAGÓGICA

Investigação de temas relacionados à Ação Pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como questões dos processos didático-pedagógicos: relação professor-aluno-saber, processo ensino-aprendizagem, planejamento, avaliação, mediação pedagógica, relação escola-família-comunidade, formação e profissionalização docente. Estudo de teorias em função de uma maior compreensão da prática pedagógica e proposição de alternativas.

2. DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

Elaboração e acompanhamento de projetos educacionais, políticos e filosóficos na perspectiva da diversidade, considerando temáticas como: gênero, sexualidade e saúde coletiva, teoria feminista e ações afirmativas, políticas inclusivas, ensino de libras, direitos étnico/raciais, geração e cidadania, comunidades religiosas e rurais, história afro-descendente e indígena, direitos humanos e violência social nas tecnologias da informação.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância na realidade brasileira. A criança, seu desenvolvimento e aprendizagem. As múltiplas linguagens da criança. A prática pedagógica na Educação Infantil. As políticas públicas para a Educação Infantil e seus contextos sócio políticos.

4. EDUCAÇÃO TECNOLOGIA E MÍDIAS

O uso de computadores nas escolas. Disseminação do software livre como elemento de inclusão digital. O vídeo como ferramenta de aprendizagem. Multimídias em sala de aula: dinamizando os conteúdos. Jogos eletrônicos e a aprendizagem. A multimídia e a superação dos problemas de aprendizagem. A construção de material didático em diferentes mídias. A educação à distância na formação de professores. Ambientes de aprendizagem. Tecnologias da informação e da comunicação. Tendências da educação e NTIC. Integração de tecnologias ao trabalho de sala de aula – projetos e aula na rede.

5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Estudos e pesquisas acerca das Políticas Educacionais e do impacto dessas políticas na formação e práticas docentes. Currículo e formação de identidades. Gestão educacional e coordenação pedagógica. A cultura institucional.

RELAÇÃO DE ATIVIDADES ELETIVAS

Componentes Curriculares de Aprofundamento	120 h/a
Oficinas e Mini-Cursos	Até 80 h/a
Estágio Curricular Eletivo	80 h/a
Monitoria	Até 80 h/a
Projetos e programas de pesquisa	Até 80 h/a
Projetos e programas de extensão	Até 80 h/a
Eventos diversos em educação e áreas afins	Até 80 h/a
Grupos de estudos (PCN E PROFA)	Até 80 hora
TOTAL EXIGIDO 240 (h/a)	

RELAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES DE APROFUNDAMENTO
(oferecidos pelos Grupos de Trabalho acima relacionados)

COMPONENTES CURRICULARES	C/H Semestral (h/a)
Informática e Educação	40
Educação à Distância	40
Softwares Educativos e Aprendizagem	40
A Infância e suas Múltiplas Linguagens	40
Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança	40
A Prática Pedagógica na Educação Infantil	40
Políticas Públicas no contexto da Educação Infantil	40
Seminários em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Pesquisas em Políticas Públicas e Práticas Educativas	40
Educação do Campo	40
Projeto Político Pedagógico	40
Planejamento e Avaliação da Aprendizagem	40
Identidade e Saberes Docentes	40
Contação de Histórias	40
Movimentos Sociais e Educação	40
Educação e Etnicidade Afro-brasileira	40
Gênero e Direitos Humanos	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial I	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial II	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial III	40
Fundamentos Metodológicos da Educação Especial IV	40

9.2 ESTRUTURA CURRICULAR
TURNOS: DIURNO

1º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Sociologia da Educação I	80	04
Filosofia da Educação I	80	04
Metodologia Científica	80	04
História da Educação I	80	04
Antropologia da Educação	80	04
Biologia e Educação	80	04
Total	480	24

2º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Sociologia da Educação II	40	02
Filosofia da Educação II	40	02

História da Educação II	80	04
Psicologia da Educação	80	04
Epistemologia da Educação	40	02
Leitura e Elaboração de Texto	80	04
Educação Especial I	80	04
Ética e Educação	40	02
Total	480	24

3° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Currículo	120	06
Didática	120	06
Política e Gestão Educacional I	80	04
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	04
Planejamento e Avaliação Educacional I	80	04
Estagio Supervisionado I	40	02
Total	520	26

4° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Pesquisa em Educação	80	04
Política e Gestão Educacional II	40	02
Educação e Tecnologias	80	04
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	04
Planejamento e Avaliação Educacional II	40	02
Educação e Trabalho	80	04
Educação Especial II	40	02
Estagio Supervisionado II	80	04
Total	520	26

5° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Educação Infantil I	80	04
Psicolinguística	80	04
Psicomotricidade	80	04
Psicopedagogia	80	04
Literatura Infanto-juvenil e escolarização	40	02
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte	120	06
Estagio Supervisionado III	40	02
Total	520	26

6° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Educação Infantil II	80	04
Estagio Supervisionado IV	80	04
Educação de Jovens e Adultos	80	04
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	02
Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	120	06

Diversidade, Inclusão Social e Educação	80	04
Componente de Aprofundamento I	40	02
Total	520	26

7º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	<i>SEMESTRAL</i>	<i>SEMANAL</i>
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	120	06
Conteúdo e Metodologia do Ensino da História	120	06
Concepção e Metodologia da Alfabetização	120	06
Componente de Aprofundamento II	40	02
Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40	02
Estagio Supervisionado V	80	04
Total	520	26

8º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	<i>SEMESTRAL</i>	<i>SEMANAL</i>
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	120	06
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	120	06
Componente de Aprofundamento III	40	02
Estagio Supervisionado VI	80	04
Trabalho Acadêmico Orientado – TAO	40	02
Total	400	20

TURNO : NOTURNO**1º SEMESTRE LETIVO**

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	<i>SEMESTRAL</i>	<i>SEMANAL</i>
Sociologia da Educação I	80	04
Filosofia da Educação I	80	04
Metodologia Científica	80	04
História da Educação I	80	04
Antropologia da Educação	80	04
Total	400	20

2º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	<i>SEMESTRAL</i>	<i>SEMANAL</i>
Sociologia da Educação II	40	02
Filosofia da Educação II	40	02
História da Educação II	80	04
Psicologia da Educação	80	04
Leitura e Elaboração de Texto	80	04
Biologia e Educação	80	04
Total	400	20

3º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	<i>SEMESTRAL</i>	<i>SEMANAL</i>

Currículo	120	06
Política e Gestão Educacional I	80	04
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	04
Planejamento e Avaliação Educacional I	80	04
Estagio Supervisionado I	40	02
Total	400	20

4° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Didática	120	06
Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	04
Planejamento e Avaliação Educacional II	40	02
Política e Gestão Educacional II	40	02
Epistemologia da Educação	40	02
Estagio Supervisionado II	80	04
Total	400	20

5° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Educação e Tecnologias	80	04
Educação e Trabalho	80	04
Pesquisa em Educação	80	04
Educação Especial I	80	04
Literatura Infanto-juvenil e escolarização	40	02
Ética e Educação	40	02
Total	400	20

6° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Educação Infantil I	80	04
Psicolinguística	80	04
Psicomotricidade	80	04
Psicopedagogia	80	04
Educação Especial II	40	02
Estagio Supervisionado III (Educação Infantil)	40	02
Total	400	20

7° SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Educação Infantil II	80	04
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte	120	06
Estagio Supervisionado IV	80	04
Diversidade, Inclusão Social e Educ.	80	04
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	02

Total	400	20

8º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	120	06
Concepção e Metodologia da Alfabetização	120	06
Educação de Jovens e Adultos	80	04
Componente de Aprofundamento I	40	02
Componente de Aprofundamento II	40	02
Total	400	20

9º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA (h/a)	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	120	06
Conteúdo e Metodologia do Ensino da História	120	06
Componente de Aprofundamento III	40	02
Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40	02
Estagio Supervisionado V	80	04
Total	400	20

10º SEMESTRE LETIVO

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA	
	SEMESTRAL	SEMANAL
Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática	120	06
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia	120	06
Estagio Supervisionado VI	80	04
Trabalho Acadêmico Orientado TAO	40	02
Total	360	18

10. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

É de responsabilidade da Instituição assegurar sistemas adequados para conduzir a qualidade da educação. A avaliação em qualquer dos níveis em que as ações se realizem, do macro ao micro sistema, precisa ser referenciado no Projeto Político-Pedagógico do Curso.

Portanto, o Curso de Pedagogia, na implementação de sua Reformulação Curricular, empenhado na busca de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, incorpora mecanismos de avaliação que norteiem o seu processo de monitoramento, revisão e redefinição de suas ações.

Neste sentido, são pressupostos:

- concepção de Avaliação como fonte de estímulo para o auto-estudo curricular e análise de todos os aspectos do contexto (objetivos, processos e resultados);
- efetividade do aspecto contínuo que caracteriza a avaliação como um processo permanente de compromisso, com o acompanhamento, a crítica e conseqüente melhoria das ações acadêmicas, administrativas e de gestão;
- avaliação nas abordagens qualitativa e quantitativa, pois elas não se contrapõem, intercomplementam-se;

- vinculação da avaliação ao processo de tomada de decisão, pois a manutenção de um fluxo de informações permite a inserção e reflexão sobre a realidade para a ela retornar com políticas e propostas de ações transformadoras, circunstanciadas e inovadoras. Mas, como isto deverá se efetivar?

10.1 DINÂMICA OPERACIONAL

10.1.1 O QUE AVALIAR.

- O Projeto Político-Pedagógico quanto a sua composição, organização e implementação direcionadas à formação do profissional delineado no perfil.
- Condições oferecidas pela Instituição para operacionalização do Projeto Político-Pedagógico.
- Relação ensino, pesquisa e extensão, no desenvolvimento do projeto.
- A avaliação do processo ensino/aprendizagem de forma contínua e conforme o planejamento das atividades didáticas e as especificidades dos componentes curriculares bem como os demais aspectos avaliativos do aproveitamento escolar determinados pela RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/ 030/2008.
- Características do/a aluno/a e resultados de aprendizagem em termos de: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.
- Características e desempenho docente.
- Desempenho profissional do egresso quanto à contribuição e adequação do Projeto Pedagógico às demandas profissionais.

10.1.2 CRITÉRIOS

- Coerência entre as ações educativas e o Projeto Político-Pedagógico do curso em relação ao perfil profissional adequado e atualizado às demandas sociais.
- Ementas precisas, atualizadas e fundamentadas para cada componente curricular.
- Plano de ensino que possibilite ao processo ensino aprendizagem o que é fundamental em termos de competências, habilidade e atitudes.
- Estágio supervisionado inserido e operacionalizado no Projeto Pedagógico.
- Metas previstas e realizadas com a participação de docentes, discentes e administradores, no planejamento, implementação e avaliação.
- Existência de infra-estrutura didático-pedagógica, física e administrativa, atualizada e compatível com os propósitos do projeto e de sua utilização no ensino/aprendizagem.
- Qualidade e quantidade de recursos disponibilizados.
- Significância e validade dos serviços oferecidos.
- Nível de integração entre ensino, pesquisa e extensão, no processo ensino/aprendizagem relativo ao projeto.
- Existência de núcleos e projetos de pesquisa em funcionamento.
- Situação de ensino/aprendizagem dialógica, questionadora que assegure uma formação profissional de significado social e de caráter intervencionista.
- Nível de adequação entre os resultados previstos e os resultados alcançados.
- Grau de motivação de alunas/os, e nível de aspiração.
- Grau de aceitação do processo avaliativo.

- Nível de formação docente, competência, produção científica e demais atividades acadêmicas.
- Índice de absorção do profissional habilitado no mercado de trabalho.
- Nível de competência do egresso no desempenho profissional.

10.1.3 METODOLOGIA/INSTRUMENTOS

- a) Metodologia Não Invasiva
 - Análise de documentos: o Projeto Político-Pedagógico do Curso, perfil delineado, plano de curso, ementas, resoluções, projetos e outros/as.
- b) Metodologia Invasiva
 - Reuniões periódicas, questionários, entrevistas, relatórios, seminários, formulários, teste de avaliação da aprendizagem e auto-avaliação.

A avaliação sistemática e contínua é condição essencial para definição, correção e aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico em ação, para tanto faz-se necessária a formação de uma Comissão de Avaliação Interna para implementação da proposta via processo enquanto, a Avaliação Externa, ficará a critério de outros órgãos, setores e instituições.

11. EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I – CH. 80

Educabilidade humana. O pensamento filosófico. O processo educacional e os problemas fundamentais da Filosofia da Educação (aspectos epistemológicos, ético, estético, mítico-religioso da formação humana). Correntes e tendências filosóficas em educação: o essencialismo, o positivismo e o materialismo dialético.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de A. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

GILES, Thomas Ranson. Filosofia da educação. São Paulo: EPU, 1993.

JEAGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes/UNB, 1989.

PLATÃO. A República. Tradução de Maria Helena Roche Pereira. Lisboa: Fundação Golbenkian, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. Tradução por Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I – CH. 80

Contexto histórico do surgimento e desenvolvimento da Sociologia. Correntes clássicas do pensamento sociológico. Relações educação e sociedade no Brasil. Análise sociológica dos problemas educacionais. Temas da educação escolar brasileira. A democratização da escola pública. Escola e desigualdades sociais. Escola, direitos Humanos e democracia. O

trabalho docente. Políticas educacionais brasileiras: aspectos históricos, filosóficos, econômicos e a configuração dos sistemas de ensino. Gestão escolar e formação do professor.

Referências:

CARVALHO, Alonso B de; SILVA, Wilton Carlos L. da. (Orgs.). Sociologia e educação: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Melhoramentos: Rio de Janeiro: FENAME, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez, 1993.

PEREIRA, Gilvan Elias. A educação na sociologia weberiana. In: Revista de educação e ensino. Bragança Paulista, v. 2, n. 1, Jan/Jun de 1997.

QUNTANEIRO, Tânia. et al. Um toque de clássicos: Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TURA, Maria de Lourdes Rangel (ORG.). Sociologia para educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

HISTORIA DA EDUCAÇÃO I – CH. 80

História e História da Educação; relações passado/presente; expressões marcantes da educação ocidental, antiga e medieval, sob a referência dos seus respectivos contextos históricos e de pensadores da época; vertentes laicas e religiosas da educação moderna e sua concomitância ou relação com tendências da ciência; pensadores marcantes para a educação dos séculos XVII e XVIII; a educação como questão nacional nos séculos XIX e XX; educação nos países do Mercosul.

Referências:

ARANHA, M. L. de Arruda. História da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ABBAGNANO, N e VISALBERGHI, A. História da pedagogia- I e II. Tradução de Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

FRANCISCO FILHO, G. História geral da educação. Campinas: Alínea, 2003.

LAMPERT, Ernâni. O Mercosul e a Universidade no Século XXI. Pro-posições: revista quadrimestral da Faculdade de Educação-UNICAMP. Campinas, vol 8, n. 1 (22), mar pp. 5-15, 1997.

MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Paulo Nosella. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Educação das massas: uma sombra no Século das Luzes IN VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria L. Spedo (org.) Tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO – CH. 80

O contexto histórico do desenvolvimento da antropologia. A abordagem antropológica. Concepções antropológicas do homem. Hominização e Humanização. Personalização e Esculturação. Conceito de cultura. Manifestações culturais. Processos culturais. Diversidade cultural. Relativismo. Etnocentrismo. O Global e Local. Os métodos e as técnicas de pesquisa: Etnografia e Observação Participante.

Referências:

GONÇALVES, L. A. Oliveira & SILVA, P. B. Gonçalves e. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo horizonte: Autêntica, 1998. (Coleção Trajetória).

LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. Tradução: Marie-Agnès Chauvel. 7. edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEOPOLDO JESÚS, F. González & DOMINGOS, Tânia Regina E. Antropologia e educação. Petrópolis: Vozes, 2005. (Coleção Cadernos de Antropologia da Educação, v.1)

MACHADO, Cristina Gomes. Multiculturalismo: muito além da riqueza e da diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WULF, Christoph. Antropologia da educação. Tradução: Sidney R. da Silva. Campinas: Alínea, 2005. (Coleção Educação em debate).

METODOLOGIA CIENTÍFICA – CH. 80

Conhecimento e saber: O conhecimento científico e outros tipos de conhecimento; Principais abordagens metodológicas. Contextualização da ciência contemporânea. Documentação científica. Tipos de trabalho acadêmico-científico. Pesquisa: tipos de pesquisa.

Referências:

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL. Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica: guia para a eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002

BIOLOGIA E EDUCAÇÃO – CH. 80

Noções de genética, anatomia e fisiologia humana. Nutrição. Orientação sexual e saúde. Violência como agravo a saúde. Medidas preventivas em saúde coletiva. Primeiros socorros.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Saúde da criança – acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil. Série Cadernos de Atenção Básica Nº 11. Série A, Normas e Manuais Técnicos, Nº 173. 2002.

CARVALHO, Alysson. et alii (orgs.). Saúde da criança. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex – UFMG, 2002.

CZERESNIA, Dina et al. (orgs.). AIDS: pesquisa social e educação. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1995.

LEAL, Glaucia (Editora). Muito mais que só comer. Revista Mente & Cérebro. Edição especial nº 11. São Paulo: Duetto Editorial, 2007.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe & GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARMO, Denise Barbieri. A violência doméstica contra a criança. Temas de Pediatria Nestlé. Número 68 – 1999.

PINTO, Graziela Costa (Editora). A mente do bebê. Revista Mente & Cérebro. São Paulo: Duetto editorial. 4 vols, 2006.

PINTO, Graziela Costa (Editora). O olhar adolescente. Revista Mente & Cérebro. São Paulo: Duetto editorial. 4 vols, 2007.

RIBEIRO, Marcos (org.) O prazer e o pensar – orientação sexual para educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Editora Gente: Cores – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999. 2. vols.

VALLA, Victor Vincent. (org.) Saúde e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZALUAR, Alba. (org.) Violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992.

LEITURA E ELABORAÇÃO DE TEXTO - LET- CH. 80

Noções de texto. Coesão e coerência. Modelos teóricos de leitura. Modelos teóricos de escrita. Gêneros textuais: leitura e produção textual de gênero diversos. Práticas sociais da leitura e da escrita e suas implicações para o ensino-aprendizagem.

Referências:

AQUINO, Italo de Sousa. Como escrever artigos científicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Normalização de documentação no Brasil. Brasília: ABNT, 2001.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Visão panorâmica de concepções de leitura. In: Coletâneas de textos didáticos/ UEPB. Campina Grande, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Livro de receita do professor de português: atividades para a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B., & BRITO, K.S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.

FARACO, C.A. e TEZZA, C. 9. ed. Prática de texto: Língua Portuguesa para estudantes universitários. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FARACO, C.A. e TEZZA, C. Oficina de texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Os Significados do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

_____. Oficina de leitura: teoria e prática. 10ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989^a.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI. Resumo – leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. Resenha – leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. Palmas e União Soviética, PR: Kaygangue, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., dez. 2002, vol.23, nº 81, p. 143-160. ISSN 0101-7330.

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

SERAFINI, M. T. Como escrever textos. Rio de Janeiro: Global, 1989.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II – CH.40

Correntes e tendências filosóficas em educação: iluminismo, romantismo, existencialismo, estruturalismo, pragmatismo e pós-modernidade. Ideologia e educação. O pensamento pedagógico brasileiro: principais tendências contemporâneas.

Referências:

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NIETZSCHE, F. Escritos sobre educação. Tradução, apresentação e notas Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PAVIANI, Jayme. Problemas de filosofia da educação. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II – CH.40

Novas abordagens contemporâneas em Sociologia da Educação, Cultura e Política. Perspectivas macro e microsociológicas da pesquisa educacional. Estudos multidisciplinares sobre educação. Sociologia, Educação e Movimentos sociais.

Referências:

PUCCI, Bruno (Org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes: São Carlos, SP: Edufscar, 1994.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1988.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

HISTORIA DA EDUCAÇÃO II – CH. 80

A educação jesuítica e as reformas pombalinas; a escolarização como projeto nacional, universal, público e laico na primeira conjuntura republicana; embates entre liberais e católicos frente a questão educacional, com destaque ao pensamento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Pascoal Leme; a educação na era Vargas; educação popular na época de redemocratização; Regime Militar; políticas do Estado Brasileiro no contexto Neoliberal, voltadas à universalidade e qualidade da educação e seu caráter público; escolarização na Paraíba.

Referências:

FRANCISCO FILHO, G. A educação brasileira no contexto histórico. Campinas: Alínea, 2001.

MENEZES, M. Cristina. Prática docente jesuítica e política colonial no Brasil quinhentista. Pró-Posições: Revista quadrimestral da FAGED – UNICAMP. Vol. 11, n.3 [33], p. 45-54, nov., 2005.

GERMANO, José W. Estado militar e educação no Brasil (1964/1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GHIRALDELLI JR. Paulo. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PINHEIRO, A. C.. Ferreira. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, M. de L. Barreto. Colégios e liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. IN: Scoucuglia A. C. e Machado, C. J. dos Santos. Pesquisa e historiografia da educação brasileira. São Paulo: Autores Associados, pp. 7-39, 2006.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO - CH. 80

Conceito e objeto de estudo da psicologia da educação. Processos básicos do comportamento humano. Contribuições das principais teorias da psicologia para a educação.

Referências:

BARROS, Célia S.G. Pontos de psicologia escolar. São Paulo: Ática, 1989

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2005.

COLL, César (et al). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOULART, I. B. A educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOULART, I. B. Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO – CH.40

Análise dos conceitos: Epistemologia, ciência, conhecimento, educação, pedagogia, escola ensino, aprendizagem. Racionalismo e empirismo. Concepções de educação como ciências ou como arte. Conceito de teorias da Educação. Conceito de teorias Pedagógicas. Estatuto de cientificidade das Ciências da Educação.

Referências:

ADORNO, T. W. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. Saberes globais e saberes locais. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

PIAGET, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÉTICA E EDUCAÇÃO – CH.40

Filosofia e ética: da antiguidade clássica à contemporaneidade. Ética no trabalho. Código de ética profissional.

Referências:

ARISTÓTELES, Ética a Nicômaco. São Paulo: Martin Claret, 2001.

CAPORALI, Renato. Ética e Educação. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.

OLIVEIRA, Manfredo Araujo. Ética e Sociabilidade. São Paulo: Loyola, 1993.

RUSS, Jacqueline. Pensamento Ético Contemporâneo. São Paulo 1999.

SINGER, Peter. Ética Prática. São Paulo: Martins Fontes, 2002

EDUCAÇÃO ESPECIAL I – CH. 80

Evolução histórica da educação especial. Políticas públicas referentes às pessoas com deficiência. Conhecimento das etiologias das deficiências. O processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e mental), condutas típicas e altas habilidades.

Referências:

CARDOSO, Maria Vera Lúcia M. Leitão e PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Caminho da luz: a deficiência visual e a família. Fortaleza: FCPC, 1999.

COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3.

JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

STAINBACK, S; STAINBACK (org). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL I - CH. 80

Estado Moderno e políticas sociais: a gestão das políticas estatais. A organização do Estado brasileiro. A política educacional no contexto histórico das políticas públicas no Brasil. A Reforma do Estado e da administração pública: o Estado Fiscal no gerenciamento de resultados. Descentralização/desconcentração: nova governabilidade na educação. Tendências de gestão na Reforma da Educação no Brasil a partir dos anos de 1990: gerencialismo versus gestão democrática. Financiamento da educação: FUNDEB.

Referências:

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos CEDES, Campinas, SP: v. 23, n. 61, dez. 2003.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP: ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (org). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURRÍCULO – CH. 120

Currículo e formação de identidades. Currículo e história. As políticas do conhecimento oficial no Brasil. Abordagens teóricas do currículo: tradicionais, críticas e contemporâneas. Currículo nacional e avaliação. O livro didático. O projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar. Currículo e interculturalismo.

Referências:

APPLE, Michael W. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora; trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

DOURADO, Luz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

ETZIONI, Amitai. Organizações modernas; trad. Miriam L. Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Pioneira.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa Félix. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (Orgs). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas, SP: Papirus, 1992.

RAMOS, Marise Noguerira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIDEKUN, Antônio. (Org). Alteridade e multiculturalismo. Ijuí: Unijuí, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais; trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica; trad. Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1982.

YOUNG, Michael F. D. O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado; trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas-SP: Papirus, 2000.

DIDÁTICA – CH. 120

Prática educativa e sociedade. Teorias da educação (Comênios, Herbat, Dewey, Skinner, Paulo Freire, Saviani). O processo ensino-aprendizagem como objeto da Didática. Elementos necessários à organização do ensino: objetivos, conteúdos, metodologias, recursos materiais e avaliação. Relações pedagógicas na sala de aula.

Referências:

CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis: Vozes, 1990.

ESTEBAN, M^a Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GROSSI, Esther Pillar (Org). Construtivismo pós- piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1993.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificadora. Tradução de Patrícia c. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafios: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNIO, J. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Democratização da escola pública: a pedagogia social dos conteúdos: 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e projeções. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Filosofia da educação: a escola que queremos. São Paulo: Cortez, 1990.

MASSETO, Marcos. A aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 1986.

MIZUKAMI, M^a das Graças. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOYSES, LUCIA. O desafio de saber ensinar. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto alegre: ArtMed, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo. Pedagogia dos Projetos. 4. ed. São Paulo: Érica, 2003.

YUS, Rafael. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1990.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I- CH. 80

Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. Processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. O período pré-natal. O processo de nascimento. Infância (0 -12 anos): dimensão biológica, sócio-cultural, afetiva e cognitiva. Comportamentos atípicos.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia A. R. Desenvolvimento infantil na creche. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

COLL, César (et al). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 1v.

COLL, César (et al). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

CÓRIA-SABINI, M. A. Psicologia do desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DELDIME, R. & Vermeulen, S. O desenvolvimento psicológico da criança. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru; SP: EDUSC, 1999.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL I – CH. 80

Pressupostos teóricos e epistemológicos do planejamento e da avaliação. Concepções de planejamento e avaliação. Tipos e níveis de planejamento em educação. Projeto político-pedagógico: princípios norteadores elementos básicos, dificuldades, limites, autonomia e gestão democrática, metodologia de elaboração, execução e avaliação.

Referências:

MENEGOLA, Menegolla. ; SANT'ANNA, J. Martins. Por que planejar? Como planejar? Currículo-área-aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 154p.

DALMÁS, Ângelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 138p.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999, 200p.

_____. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000, 108p.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas no caminho. Porto Alegre, Mediação, 2001, 213p.

_____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995, 191p.

EDUCAÇÃO ESPECIAL II – CH.40

Desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas com deficiência nas escolas regulares e em outros contextos. Recursos pedagógicos especiais. Avaliação na educação especial.

Referências:

CARDOSO, Maria Vera Lúcia M. Leitão e PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Caminho da luz: a deficiência visual e a família. Fortaleza: FCPC, 1999.

COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3.

JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

STAINBACK, S; STAINBACK (org). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL II – CH.40

Teorias da administração e gestão escolar. Organização, gestão do trabalho e relações de poder na escola: a assimilação da organização do mundo da produção. A gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. Instâncias de participação na escola. Projeto político-pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: concepções antagônicas de gestão escolar.

Referências:

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos CEDES, Campinas, SP: v. 23, n. 61, dez. 2003.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP: ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (org). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO – CH. 80

Características da pesquisa nas ciências humanas e na educação. Métodos de pesquisa. Formulação do problema de pesquisa. Elementos do projeto de pesquisa e sua função. Técnicas de coleta e análise de dados. Elaboração de um projeto individual.

Referências:

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004

BELL, Judith. Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (Org.). Mínima Metodológica. Campinas: Alínea, 2004

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM II- CH.80

Principais teorias da adolescência. Desenvolvimento biológico, cognitivo, social e afetivo do adolescente. Problemas e conflitos na adolescência. Teorias do desenvolvimento do adulto: aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais.

Referências:

CAMPOS, Dinah M. de S. Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia. Petrópolis: Vozes, 1991.

COLL, César (et al). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.3v.

CÓRIA-SABINI, M. A. Psicologia do desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FONTANA, Rosali & Cruz, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São paulo. Atual: 1997.

OLIVEIRA, Z. de & Davis, C. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SISTO, F.F. Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO II – CH.40

Modalidades de avaliação. Avaliação institucional: metodologia, instrumentos e análise de resultados. Construção democrática de uma prática avaliativa diagnóstica e transformadora.

Referências:

MENEGOLA, Menegolla. ; SANT'ANNA, J. Martins. Por que planejar? Como planejar? Currículo-área-aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 154p.

DALMÁS, Ângelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 138p.

VASCONCELLOS, C. dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999, 200p.

_____. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000, 108p.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas no caminho. Porto Alegre, Mediação, 2001, 213p.

_____. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1995, 191p.

EDUCAÇÃO E TRABALHO – CH. 80

A histórica contradição entre educação e trabalho. A teoria do capital humano e a educação para o trabalho. O trabalho como princípio educativo. Globalização e precarização do trabalho. Gerencialismo, profissionalidade e feminização do magistério.

Referências:

ANTUNES, Ricardo (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILLI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.

LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Autores Associados, 2005.

MÉSZARÓS, István. Educação para além do trabalho; trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS – CH. 80

Evolução histórica e o contexto atual das tecnologias na educação. Informática na sociedade do conhecimento. Análise e aplicabilidade das tecnologias e sua inserção no cotidiano escolar. Elaboração e aplicação de projetos pedagógicos mediados por tecnologias da informação e comunicação

Referências:

BELLONI, M.L. Educação a Distância, Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural, São Paulo: Loyola, 1993.

LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

_____. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

OLIVEIRA, D.A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). Políticas Públicas e Educação Básica, São Paulo: Xamã, 2001.

PRETTO, Nelson DE Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (GESTÃO EDUCACIONAL) – CH.40

Avaliação diagnóstica da escola (campo de estágio): Observação da gestão da prática escolar e trabalhos coletivos. Conselho escolar, conselho de classe, reunião de professores e pais: finalidades, funcionamentos e repercussão na prática escolar.

Referências:

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos CEDES, Campinas, SP: v. 23, n. 61, dez. 2003.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP: ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (org). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (GESTÃO EDUCACIONAL) – CH. 80

Análise de diferentes documentos organizadores do trabalho escolar: plano de gestão de curso, projeto político-pedagógico. Elaboração de projeto de colaboração e/ou participação.

Referências:

DOURADO, Luiz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FONSECA, Marília. Projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cadernos CEDES, Campinas, SP: v. 23, n. 61, dez. 2003.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP: ano XXI, n. 55, nov. 2001.

LAURELL, Asa Cristina (org). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (org). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

EDUCAÇÃO INFANTIL I – CH. 80

Fundamentos teórico-epistemológicos e metodológicos do currículo para Educação Infantil. Propostas oficiais e alternativas. Estudo interdisciplinar referente aos eixos de trabalho orientados para a construção de diferentes linguagens, pelas crianças e para as relações com as áreas de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Referências:

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: JC Editora, 1981

PRIORE, Mary Del (org). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jaques. Emílio ou, da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES CH. 120

Caracterização da área de artes, Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de artes, Estudo de conteúdos de artes, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de artes, e os temas transversais.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, [1ª ed. em 1991] 2001a.

.MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.) Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2005

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria F. de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Metodologia do ensino de arte. 4. reimp. São Paulo: Cortez, 1993.

PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PSICOLINGÜÍSTICA – CH. 80

A psicolingüística no contexto das ciências: histórico, objeto de estudo e campo de atuação. Teorias de aquisição da linguagem. Aspectos psicocognitivos, sociais e interacionais da aprendizagem de leitura e escrita. Psicolingüística e alfabetização: processos de ensinar e aprender leitura e escrita materna; análise da escrita inicial em sujeitos em processo de alfabetização. Métodos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no processo de aquisição da linguagem oral e/ou escrita.

Referências:

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: artes Médicas, 1992.

BUIN, Edilaine. Aquisição da escrita: coesão e coerência. – 2. ed- São Paulo: Contexto, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione, 2001.

DEL RÉ (oeg.) Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006

DEESE, James. Psicolingüística. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto 2000.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática AS, 1995.

LODI, A. C. B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S. R. L (orgs). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MELO, Lélia Erbolato. A Psicolinguística: objeto, campo e método. In: Tópicos de Psicolinguística Aplicada. -2. ed. – São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 13-23.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Alfabetização: método sociolinguístico. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à Linguística. -5. ed- São Paulo:Cortez, 2006.

SCLIAR-CABRAL., Leonor. Introdução à psicolingüística. São Paulo: Ática, 1988.

SLOBIN, Dan Isaac. Psicolingüística. Trad. Rossine Salles Fernandes. São Paulo; Ed. Nacional/EDUSP, 1980.

SMITH, Frank. Leitura significativa. – 3. ed. - Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2002.

VIGOTSKY, L. S. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

PSICOMOTRICIDADE - CH. 80

Estudo epistemológico da psicomotricidade. Bases do desenvolvimento psicomotor. Problemas de psicomotricidade. O papel do professor na prática psicomotora preventiva e educativa. A função do lúdico no desenvolvimento psicomotor.

Referências:

ANAIZ sánchez, Pilar (et al). A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Trad.Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

COSTA, Auredite C. Psicopedagogia e psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEFONTAINE, Joel. A psicomotricidade em quadrinhos. São Paulo: Editora Manole LTDA, 1980.

FERREIRA, Márcia. Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão.São Paulo: Paulus,2001.

FONSECA, Vítor da. Psicomotricidade.3. ed. São Paulo: Martins Fontes,1993.

DIVERSIDADE, INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO - CH. 80

Diversidade e inclusão social nos aspectos de gênero, raça, etnia, deficiências, comunidades religiosas, classe social e geração.Políticas públicas contemporâneas na perspectiva de Estado. Movimentos Sociais, ONGs e a sociedade em Rede.

Referências:

ARAÚJO, Kelly Cristina. Áfricas no Brasil. São Paulo: Scipione, 2004

BADINTER, Elizabeth. XY Sobre a identidade masculina. Tradução Maria Inês Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo, Memória e História. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A dominação Masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAZ, Júlio Emílio. Zumbi: o despertar da liberdade. São Paulo: FTD, 1999.

BURITY, J. A Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares/ Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem. Tradução Neusa Kern Hichel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Submissão e Resistência: a mulher na luta contra a escravidão. 2ªed. São Paulo: Contexto, 1991.

MURARO, Marie Rose; BOFF, Leonardo. Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, Ligia Pereira. Mulher e Violência: histórias do corpo negado. Campina Grande, PB. EDUEP, 2008.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO – CH.40

Concepção de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo. O docente como mediador do prazer de ler. Leitura e contação de histórias. Seleção de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de leitura.

Referências:

CAVALCANTI, Joana. Caminhos da Literatura infantil-juvenil. São Paulo – SP: Editora Paulus, 2002.

COELHO, BETTY. Contar Histórias. São Paulo: Editora Ática, 1997.

FILHO, Paulo Bragatto. Pela Leitura Literária na Escola de Primeiro Grau. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

MACHADO, Luiz Raul & SNDRONI, Laura C. (Orgs.) A Criança e o Livro: Guia prático de estímulo à leitura. São paulo – SP: Editora Ática 1987.

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura Infantil & Juvenil: Vivências de Leitura e Expressão Criadora*. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1993.

EDUCAÇÃO INFANTIL II - CH. 80

Desenvolvimento histórico e social da educação da criança de 0 à 06 anos. Bases filosóficas para a educação infantil. Função social das políticas de atendimento à infância no Brasil. Características da ação docente na educação infantil.

Referências:

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Educação da infância: história e política* (org). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem do Réggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

KRAMER, Sônia. *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

LLEIXÁ ARRIBAS, Tereza. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*; trad. Fátima Murad. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYLES, Janet R. *A excelência do brincar*; trad. M^a Adriana Verríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO – CH. 120

Concepções Comportamentalista, Construtivista e Sociointeracionista. O processo de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem em Diferentes Contextos Socioeconômicos e Culturais e sua Influência na Escolarização. Leitura e Escrita no Referencial Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais. Diferentes Métodos de Alfabetização. Planejamento e Avaliação de Propostas de Alfabetização

Referências:

CAGLIARI, Luis Carlos. *Diante das Letras – A Escrita na Alfabetização*. São Paulo, SP: Editora Mercado das Letras, 1999.

CAGLIARI, Gladis Massini. *O Texto na Alfabetização – Coesão e Coerência*. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2001.

CAVALCANTI, Joana. *Caminhos da Literatura Infantil-juvenil*. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

FRANCO, Ângela (Org.) *Construtivismo: uma ajuda do professor*. Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1994.

FREITAG, Bárbara. *Diário de uma Alfabetizadora*. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1990.

GARCIA, Regina Leite. A Formação da Professora Alfabetizadora: Reflexões sobre a Prática. São Paulo: Cortez, 1996.

KLEIN, Lúcia Regina. Alfabetização: Quem Tem Medo de Ensinar? São Paulo: Cortez, 2002.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização Possível: Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Lições do Príncipe e outras lições. 17. ed. São Paulo – SP: Cortez, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo. São Paulo – SP: Cortez, 1986.

SENA, Maria das Graças Castro de. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2002.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. Construindo a Leitura e a Escrita: Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. São Paulo, SP: Editora Ática, 1996.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte – MG: Autêntica Editora, 1998.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. Aprender a Ler e a Escrever, Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 2003.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS CH. 120

Caracterização da área de Ciências Naturais, Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de Ciências Naturais, Estudo de conteúdos de Ciências Naturais, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de Ciências Naturais, e os temas transversais.

Referências:

DELIZOICOV, Demétrio et al. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Brasília-MEC, 1997.

NARDI, Roberto (Org.). Questões Atuais no Ensino de Ciências. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Educação para a Ciência)

_____. et al. Pesquisas em Ensino de Ciências: contribuições para formação de professores. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

WEISSMANN, Hilda. Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PSICOPEDAGOGIA – CH. 80

O aprendiz na visão psicopedagógica. Identificando os distúrbios de aprendizagem. Avaliação psicopedagógica. Intervenções psicopedagógicas.

Referências:

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. Oficina Criativa e psicopedagogia. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA & OLIVEIRA Vera B. de (orgs.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOSSA, N.A. & Oliveira Vera B. de (orgs.). Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL) - CH.40

Observação, participação e Vivência da Prática Docente na Educação Infantil.

Referências:

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna (org). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando (org). Educação Infantil: políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2007.

KULISZ, Beatriz. Professoras em cena: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004

PANIAGUA, Gema. A educação infantil: resposta educativa à diversidade; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RUSSEFF, Ivan e BITTAR Mariluce (org). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

SOUZA, Regina Célia de. & BORGES Maria Fernanda S. Tognozzi (org). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL) - CH. 80

Vivência da Prática Docente na Educação Infantil. Análise dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, políticos, psicológicos e pedagógicos desta prática. Sistematização e socialização da experiência.

Referências:

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna (org). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL, MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

HERMIDA, Jorge Fernando (org). Educação Infantil: políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2007.

KULISZ, Beatriz. Professoras em cena: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004

PANIAGUA, Gema. A educação infantil: resposta educativa à diversidade; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

RUSSEFF, Ivan e BITTAR Mariluce (org). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.

SOUZA, Regina Célia de. & BORGES Maria Fernanda S. Tognozzi (org). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA CH. 120

Caracterização da área de Língua Portuguesa. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de Língua Portuguesa. Estudo de conteúdos de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos.

Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de Língua Portuguesa, e os temas transversais.

Referências:

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo, SP: Editora Parábola; 2003.

ANDALÓ, Adriane. Didática da Língua Portuguesa para o Ensino fundamental. São Paulo, SP: 2000.

MORAIS, Artur Gomes de. O Aprendizado da Ortografia. Belo Horizonte, BH: 1999.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensinando a Escrita o processual e o lúdico. São Paulo, SP: 1999.

VILAÇA, Ingedore. Ler e Compreender: os sentidos do texto. São Paulo, SP: 2006.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA CH. 120

Caracterização da área de História, Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de História, Estudo de conteúdos de História, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de História, e os temas transversais.

Referências:

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução D. Faksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BENJAMIN, Roberto E. Câmara. A África está em nós: história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudos sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CERTEAU, Michel de. A Escrita da história: novas perspectivas. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1982.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História & Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

NUNES, Clarice (Org.). O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (orgs.). A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres. Campina Grande: EDUEFCG, 2007.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros. Tradução Denise Bottamann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VAINFAS, Ronaldo. Os protagonistas anônimos da história: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA CH. 120

Caracterização da área de Matemática. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de Matemática. Estudo de conteúdos de Matemática, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de Matemática, e os temas transversais.

Referências:

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa em Educação Matemática. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/MEC/SEF, 1997.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação Matemática: da Teoria à Prática. São Paulo, SP: Papirus, 1997.

HALEMENSCHAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática. São Paulo, SP: Uma experiência educacional. Summus, 2001.

NETO, Ernesto Rosa. Didática da Matemática. São Paulo, SP: Editora Àtica, 1995.

NUNES, Terezinha. Educação Matemática: Números e operações numéricas. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2005.

SMOLE, Kátia Stocco e DINIZ, Maria Ignez. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOLEDO, Marília. Didática da Matemática. São Paulo, SP: FTD, 1997.

TOLEDO, Marília e TOLEDO, Mauro. Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 2003.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1988.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO V (DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL) - CH. 80

Observação, participação e vivência da Prática Docente nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Análise dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e pedagógicos desta prática.

Referências:

ESTEBAN, M^a Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafios: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNIO, J. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e projeções. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MASSETO, Marcos. A aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 1986.

MOYSES, LUCIA. O desafio de saber ensinar. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto alegre: ArtMed, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo. Pedagogia dos Projetos. 4. ed. São Paulo: Érica, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

YUS, Rafael. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1990.

EDUCAÇÃO, MEIO AMBIENTE E ESCOLARIZAÇÃO – CH.40

Relação sociedade-natureza: evolução histórica. Questão ambiental: aspectos políticos, econômicos, sociais, éticos e ecológicos. Manejo e conservação ambiental. Educação ambiental: histórico, modalidades, objetivos e princípios. Política nacional e programas de educação ambiental.

Referências:

BRASIL, Programa Nacional de Educação Ambiental. PRONEA. Ministério da Educação. Coordenação geral de Educação Ambiental. 3. edição. Brasília, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GUERRA, Antonio Fernando S. & TAGLIEBER, José Erno (Orgs.) Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares Nacionais. Meio Ambiente e Saúde. Brasília-MEC, 1997.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CH. 80

Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: contextualização histórica. Tendências atuais e especificidades. Alfabetização e letramento. Jovens e adultos e a escolarização. EJA e movimentos sociais. O currículo na EJA- saberes lingüísticos, matemáticos, sociais e da natureza. A formação do educador de jovens e adultos - o saber e o saber fazer do educador nas práticas de EJA.

Referências:

OLIVEIRA, Inês Barbosa. PAIVA, Jane. (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Maria Amélia. GOMES, Nilma Lino.(Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIBEIRO, Vera.(Org.). Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas,SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil-ABL; São Paulo:Ação Educativa, 2001.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS – CH.40

Introdução à gramática de LIBRAS: aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Referências:

BRITO, Lucinda Ferreira Brito. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995.

COUTINHO, Denise. Libras e língua portuguesa: semelhanças e diferenças. Vol. 1. João Pessoa: Arpoador, 1998.

COUTINHO, Denise. Libras e língua portuguesa: semelhanças e diferenças. Vol. 2. João Pessoa: Arpoador, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artemed, 2004.

FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA CH. 120

Caracterização da área de geografia. Concepções teóricas e abordagens que orientam o ensino de geografia, Estudo de conteúdos de geografia, para os anos iniciais do ensino fundamental e a análise crítica de livros e materiais didáticos. Propostas pedagógicas oficiais e alternativas. Orientações didáticas. A área de geografia, e os temas transversais.

Referências:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudos sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos(org.).Ensino de geografia: prática e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KOZEL, Salete e FILIZOLA, Roberto. Didática de geografia: memórias da terra: o espaço vivido. São Paulo: FTD, 1996.

LEAL,Fernanda de Lourdes Almeida e FARIAS, Paulo Sérgio Cunha (orgs.). A formação do professor em foco: interfaces entre saberes e fazeres. Campina Grande: EDUEFG, 2007.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO VI (DOCÊNCIA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL) - CH. 80

Vivência e análise da Prática Docente nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Análise dos determinantes sociais, históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e pedagógicos desta prática. Sistematização e socialização da experiência.

Referências:

ESTEBAN, Mª Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificadora. Tradução de Patrícia c. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafios: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNIO, J. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e projeções. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MASSETO, Marcos. A aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 1986.

MIZUKAMI, Mª das Graças. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOYSES, LUCIA. O desafio de saber ensinar. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto alegre: ArtMed, 2000.

NOGUEIRA, Nilbo. Pedagogia dos Projetos. 4. ed. São Paulo: Érica, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

YUS, Rafael. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1990.

TRABALHO ACADÊMICO ORIENTADO – TAO - CH.40

Elaboração e apresentação de uma monografia, resultante das experiências do estágio supervisionado, de projetos de pesquisa ou de extensão.

Referência

especializada de acordo com a temática escolhida.

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE APROFUNDAMENTO

Os Componentes Curriculares de Aprofundamento correspondem às experiências didático-pedagógicas oferecidas pelos Grupos de Pesquisa e Extensão, em atendimento às demandas historicamente postas, a partir de critérios estabelecidos pelos Grupos. Cada Componente de Aprofundamento deverá ter a carga horária de 40 horas, cabendo ao respectivo Grupo apresentar ao Colegiado do Curso, a proposta de trabalho para a apreciação, antecedendo ao semestre letivo no qual será ofertado.

RELAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES DE APROFUNDAMENTO:

INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO

Utilização de aplicativos como ferramenta pedagógica para professores e alunos. Jogos virtuais e softwares educativos. Elaboração, execução e avaliação de projetos e metodologias educativas para interação e intervenção em ambientes informáticos. Utilização e adequação de recursos tecnológicos (tv, rádio, vídeos, filmes) para a melhoria da aprendizagem.

Referências:

BELLONI, M.L. Educação a Distância, Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural, São Paulo: Loyola, 1993.

LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

_____. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

OLIVEIRA, D.A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). Políticas Públicas e Educação Básica, São Paulo: Xamã, 2001.

PRETTO, Nelson DE Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Educação a distância. Histórico da educação a distância nos principais países e no Brasil. Políticas públicas em EaD no Brasil. Legislação e normas. Conceito e elementos da EaD. O papel do professor na EaD. Elaboração de projetos político-pedagógicos na modalidade à distância. Utilização de ambientes de aprendizagem (Moodle, Teleduc, E-Proinfo).

Referências:

BELLONI, M.L. Educação a Distância, Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural, São Paulo: Loyola, 1993.

LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

_____. As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

OLIVEIRA, D.A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). Políticas Públicas e Educação Básica, São Paulo: Xamã, 2001.

PRETTO, Nelson DE Luca. Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOFTWARES EDUCATIVOS E APRENDIZAGEM

Softwares educativos: conceitos e finalidades. Teorias pedagógicas que fundamentam a elaboração de softwares educativos. Análise e utilização de softwares educativos para uma aprendizagem inovadora. Contribuições dos softwares educativos ao currículo escolar. Critérios de seleção de softwares educativos para o ensino fundamental.

Referências:

BELLONI, M.L. Educação a Distância, Campinas: Autores Associados, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural*, São Paulo: Loyola, 1993.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Unesp, 1999. Cortez, 2001.

_____. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

OLIVEIRA, D.A. *Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade*, in: DOURADO, L.F. e PARO, V.H. (org.). *Políticas Públicas e Educação Básica*, São Paulo: Xamã, 2001.

PRETTO, Nelson DE Luca. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1996.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

A INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

O brincar, o movimento, a corporeidade na educação infantil. A arte como possibilidade de leitura do mundo. Linguagem oral e linguagem escrita: abordagens da alfabetização e do letramento. Evolução do grafismo e sua relação com a aquisição da escrita. A literatura infantil e a arte de contar histórias.

Referências:

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*; tradução Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GARCIA&FILHO. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LLEIXÁ ARRIBAS, Teresa. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*; tradução Fátima Murad. 5 ed. Porto Alegre Artmed, 2004.

PANIAGUA, Gema. *Educação infantil: resposta educativa à diversidade*; tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARBOSA Maria Carmen Silceira. *Por amor e por força – rotinas na educação infantil*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista; trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem; trad. Jéferson Luis Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, A formação social da mente: desenvolvimento dos processos superiores; trad. José Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Principais contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A intervenção docente no processo de desenvolvimento infantil.

Referências:

DELDIME, R. O desenvolvimento psicológico da criança. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KAMIL, C. Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MAHONET, A. A. & ALMEIDA, L.R. (Orgs). Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org). Educação Infantil: muitos olhares. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean e Inhelder, Barbel. A psicologia da criança. 15. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 1998.

_____, A linguagem e o pensamento da criança; trad. Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A mediação pedagógica na docência o cuidar e o educar enquanto ações pedagógicas indissociáveis. Análise de aspectos teóricos, conceituais e metodológicos inerentes à realidade da prática pedagógica no cotidiano da educação infantil. A investigação na formação docente. A avaliação enquanto acompanhamento do desenvolvimento infantil.

Referências:

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONDIOLI, Anna (org). O projeto pedagógico da creche e sua avaliação. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL, MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.
- HERMIDA, Jorge Fernando (org). Educação Infantil: políticas e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária: UFPB, 2007.
- KULISZ, Beatriz. Professoras em cena: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação, 2004
- PANIAGUA, Gema. A educação infantil: resposta educativa à diversidade; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- RUSSEFF, Ivan e BITTAR Mariluce (org). Educação Infantil: política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003.
- SOUZA, Regina Célia de. & BORGES Maria Fernanda S. Tognozzi (org). A práxis na formação de educadores infantis. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas da infância no Brasil. Política Nacional de Educação Infantil. Ação compartilhada das políticas públicas de atenção integral a criança de 0 a 6 anos. A legislação e as políticas nacionais de educação infantil. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/2006. O financiamento da educação infantil/FUNDEB. Educação Infantil e o Ensino Fundamental dos nove anos.

Referências:

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores, 1999.
- _____, MEC/SEF/DPEF/COEDI. Por uma política de formação profissional de educação infantil. Brasília, DF 1994.
- _____, MEC/SEF. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, DF, 1999 (Parâmetros em Ação).
- _____, MEC/SEF/COEDI. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF, 1994.
- _____, Lei Darcy Ribeiro. Lei 9.394, de 1996: Lei de diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, Senado Federal, 1997.
- _____, MEC/SEF. Ação compartilhada das políticas de atenção integral à criança de zero a seis anos. – Brasília, 1999.
- _____, MEC/SEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: 2001.
- _____, MEC/Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, DF, 2006.
- _____, Plano Nacional de Educação Infantil (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 09/01/2001.
- FARIA, Ana Lúcia Goularte de. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campos, SP: Autores Associados.

SEMINÁRIOS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Políticas Educacionais. Gestão Educacional. A instituição escola. O currículo. Formação docente. Prática pedagógica.

Referências:

- DOURADO, Luz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- ETZIONI, Amitai. Organizações modernas; trad. Miriam L. Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Pioneira.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa Félix. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica; trad. Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1982.

PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Apresentação e discussão de projetos e relatórios de investigação e extensão em Políticas Públicas e Práticas Educativas.

Referências:

- DOURADO, Luz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- ETZIONI, Amitai. Organizações modernas; trad. Miriam L. Moreira Leite. 6. ed. São Paulo: Pioneira.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa Félix. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo: Cortez, 1984.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Lourdes Félix (orgs). Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas, SP: Papirus, 1992.
- TAYLOR, Frederick Winslow. Princípios de administração científica; trad. Arlindo Vieira Ramos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1982.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Condições de existência do trabalho camponês. Organização e prática política do campesinato. A trajetória da escola pública no meio rural: políticas públicas e o direito à Educação Básica. O/a Professor/a rural: sua formação, seu cotidiano escolar, prática docente e seu saber social.

Referências:

- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; et al. Por uma educação do campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- COSTA, Sizernando. O projeto de escola rural. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; SANTOS, Charliton José dos (orgs.). Pesquisa e historiografia da educação brasileira. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- RODRIGUES, Luís Dias (org.). Educação Popular: temas convergentes. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Importância, conceitos, princípios e passos do Projeto Político Pedagógico e sua construção coletiva.

Referências:

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002 a. (Cadernos pedagógicos do Libertad, v.1).

_____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002 b. (Subsídios pedagógicos do Libertad, v.3).

VEIGA, Ilma Passos A. (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.).

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.).

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Análise e construção de propostas alternativas de planejamento e avaliação da aprendizagem.

Referências:

ESTEBAN, M^a Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificadora. Tradução de Patrícia c. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafios: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____, Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LIBÂNIO, J. Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e projeções. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MASSETO, Marcos. A aula como centro. 3. ed. São Paulo: FTD, 1986.

MIZUKAMI, M^a das Graças. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: Um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOYSES, LUCIA. O desafio de saber ensinar. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo. Pedagogia dos Projetos. 4. ed. São Paulo: Érica, 2003.

YUS, Rafael. Temas Transversais: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ZABALLA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente. São Paulo: Ática, 1990.

IDENTIDADE E SABERES DOCENTE

Identidade docente. Relação de poder. O professor como agente de transformação. Novas atitudes docentes. Saberes do professor: da experiência, do conhecimento e pedagógico.

Referências:

FREIRE, Paulo. Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

_____; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betânia L.; Nuñez Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor profissionalizar o ensino. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001. (Coleção subsídios pedagógicos do Libertad, v.1)

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Concepções de Leitura. Importância da Formação do Leitor/a no Contexto da Escola. Seleção de Autores Clássicos e Contemporâneos. Prática da Contação de Histórias pelos /as alunos/as.

Referências:

CAVALCANTI, Joana: Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil – dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo, SP: Editora Paulus, 2002.

COELHO, Betty: Contar Histórias – Uma Arte Sem Idade – Série Educação, São Paulo, SP: Editora Ática, 1997.

CULLNAN, Berenice E: Brincando De Ler Histórias - Como estimular na criança, desde bebê, o prazer da leitura – Adaptação e sugestões bibliográficas: Maria Beatriz Savoldi, São Paulo, SP: Editora TAMISA, 2001.

MEIRELES, Cecília: Obra Poética. Volume Único – BIBLIOTECA LUSO-BRASILEIRA; RIO DE JANEIRO, RJ, 1987.

PINHEIRO, Hélder: Pássaros & Bichos na voz de poetas populares. Campina Grande, Pb: Editora Bagagem, 2004.

PINTO, Ziraldo Alves: O Menino Maluquinho, São Paulo, SP: Editora Melhoramentos; 1980.

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As concepções e o estatuto teórico dos movimentos sociais no Brasil. Movimentos sociais urbanos e rurais e a educação. Movimentos sociais, ONGs e a educação.

Referências:

BADINTER, Elizabeth. XY Sobre a identidade masculina. Tradução Maria Inês Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Feminismo, Memória e História. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A dominação Masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAZ, Júlio Emílio. Zumbi: o despertar da liberdade. São Paulo: FTD, 1999.

CALADO, Alder Júlio Ferreira (org.). Movimentos Sociais, Estado e Educação, no Nordeste: estudo de experiências no meio rural. João Pessoa: Idéia, 1996.

GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HELLMANN, Michaela (org.). Movimentos sociais e democracia no Brasil: sem a gente não tem jeito. São Paulo: Editora Marco Zero, 1995

EDUCAÇÃO E ETNICIDADE AFRO-BRASILEIRA

Identidade afro-brasileira. Resgate histórico. A mãe África. Racismo e educação. O movimento de negros/as no Brasil pela cidadania.

Referências:

CAVALLEIRO, E. (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismos e Anti-Racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FONSECA, Maria Nazareth (org.). Brasil afro-brasileiro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à História contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

MATTOS, Regiane Augusto de. História e cultura Afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.

MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. O Negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição. Brasília: Fund. Palmares, 2004.

SILVA JÚNIOR, H. Discriminação racial nas escolas: entre as leis e as práticas sociais. Brasília: Unesco, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

GÊNERO E DIREITOS HUMANOS

Aprofundamento teórico-metodológico sobre a problemática das relações de gênero na dinâmica do poder público/privado. A participação cidadã na perspectiva feminista destacando a participação política na construção de papéis sexuais e sociais nas ações afirmativas de: educação, trabalho, ecologia, geração de renda, direitos humanos, sexualidade, violência, saúde, considerando geração, raça / etnia, classe, e deficiência.

Referências:

BADINTER, Elizabeth. XY Sobre a identidade masculina. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1993.

BOURDIEU, Pierre. A dominação Masculina. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FORNA, Aminatta. Mãe de todos os mitos: como a sociedade modela e reprime as mães. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PRIORE, Mary Del. (Org.). História das Mulheres no Brasil. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I

As diferentes histórias da educação das pessoas com deficiência: especificidades na história dos surdos, cegos, pessoas com déficit de inteligência – relacionadas ou não com alguma síndrome. As políticas públicas no Brasil para área da educação especial: dos primórdios aos dias atuais. Aspectos teórico-metodológicos, políticos, educacionais, éticos e sociais que interferem na ação do/a professor/a e de outros agentes sociais no processo de educação das pessoas com deficiências.

Referências:

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2004.

STAINBACK, S; STAINBACK (org). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. O Surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL II

Etiologia da cegueira e da baixa-visão. Estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de pessoas cegas e com baixa visão. Aspectos teórico-metodológicos na educação para pessoas cegas e com baixa visão. Práticas pedagógicas e instrumentos de apoio específicos para pessoas cegas e com baixa-visão: braille, reglete e pulsão, jogos e materiais didáticos.

Referências:

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

CARDOSO, Maria Vera Lúcia M. Leitão e PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. Caminho da luz: a deficiência visual e a família. Fortaleza: FCPC, 1999.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL III

Etiologia da surdez. Concepções sobre a surdez: visão clínica e sócio-antropológica. Correntes educacionais na área da surdez: oralismo, comunicação total e bilingüismo. O papel da língua de sinais no desenvolvimento e na aprendizagem dos surdos. Metodologia de ensino do português como segunda língua para surdos.

Referências:

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacional. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SKLIAR, C. (org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, V. 1 e V. 2, 1999.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IV

Etiologia da deficiência mental, de conduta atípica e de altas habilidades. Estudos do desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência mental, com condutas

atípicas e com altas habilidades. Práticas pedagógicas e instrumentos de apoio específicos para o ensino de pessoas com deficiência mental, com condutas atípicas e com altas habilidades.

Referências:

COOL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. 3.

JANNUZZI, G. M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo, Cortez, 1985.

12. SISTEMÁTICA DE ADAPTAÇÃO

Os alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia nos anos anteriores a 2008 integralizarão suas habilitações conforme a estruturação curricular proposta por esta instituição para os anos nos quais se submeteram ao Concurso Vestibular.

As situações específicas submeter-se-ão à análise e às decisões do Colegiado do Curso, orientadas pelo Projeto Político Pedagógico em relação à equivalência de conteúdos e de carga horária.

- **EQUIVALÊNCIA**

a) DIURNO

CURRÍCULO ATUAL 2008		CURRÍCULO ANTERIOR 1999	
COMPONENTES CURRICULARES	C/H	COMPONENTES CURRICULARES	C/H
Antropologia da Educação	80	Sem equivalência	
Biologia e Educação (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	80	Fundamentos Biológicos da Educação Infantil.	66
Filosofia da Educação I	80	Filosofia e Educação	99
Filosofia da Educação II	40		
História da Educação I	80	Organização Jurídico - Política e Histórica da Educação Básica.	99
História da Educação II (Exigência de carga horária de 40 horas)	80		
Metodologia Científica	80	Metodologia Científica	66
Sociologia da educação I	80	Análise Social, Estado e Educação	99
Sociologia da educação II	40		
Psicologia da Educação	80	Psicologia da Educação	99
Epistemologia da Educação	40	Sem equivalência	-
Ética e Educação	40	Ética e Educação	66
Educação Especial I	80	Educação Especial	66

Educação Especial II	40	Sem equivalência	-
Leitura e Elaboração de Texto - LET	80	Tópicos em Educação – Leitura e Elaboração de Texto - LET	99
Currículo (Exigência de carga horária de 40h, exceto alunos/as oriundos/as da habilitação em Supervisão Educacional)	120	Currículo I	66
		Currículo II	66
Didática	120	Didática	99
Planejamento e Avaliação Educacional I (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as das habilitações em Supervisão e Orientação Educacional)	80	Planejamento e Avaliação Educacional.	66
Planejamento e Avaliação Educacional II	40	Sem equivalência	-
Política e Gestão Educacional I	80	Sem equivalência	-
Política e Gestão Educacional II	40	Organização do Trabalho e Gestão Escolar	66
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	Sem equivalência	-
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	Sem equivalência	-
Educação e Tecnologias	80	Sem equivalência	-
Pesquisa em Educação	80	Pesquisa em Educação	66
Educação e Trabalho (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Orientação Educacional)	80	Educação e Trabalho.	66
Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional)	40	Sem equivalência	-
Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional)	80	Sem equivalência	-
Educação Infantil	80	Concepção da Educação Infantil e Ação Docente na Educação Infantil.	132
Educação Infantil II (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em	80		
Estágio Supervisionado III (Ed. Infantil) (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	40	Prática Pedagógica IV(Educação Infantil).	300

Estágio Supervisionado IV (Ed. Infantil) (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	80	Prática Pedagógica IV(Educação Infantil).	300
Psicolinguística	80	Psicolinguística	66
Psicomotricidade	80	Sem equivalência	-
Psicopedagogia	80	Fundamentos Psicopedagógicos	66
Concepção e Metodologia da Alfabetização (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte	120	Sem equivalência	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática (Exigência de carga horária de 40h).	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia (Exigência de carga horária de 160 h/a, sendo 80 h/a para Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e 80 h/a para Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia)	120		
Estágio Supervisionado V (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80	Prática Pedagógica III	135
Estágio Supervisionado VI (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80		
Componente Eletivo I	40	Sem equivalência	-
Componente Eletivo II	40	Sem equivalência	-
Componente Eletivo III	40	Sem equivalência	-
Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	40	Sem equivalência	-
Educação Meio Ambiente e Escolarização	40	Sem equivalência	-
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	40	Sem equivalência	-

Educação de Jovens e Adultos	80	Sem equivalência	-
Trabalho Acadêmico Orientado (TAO)	40	Trabalho Acadêmico Orientado – TAO	332
Estudos Integradores	240	Epistemologia da Pedagogia	33
Estudos Integradores	240	Prática pedagógica I	66
Estudos Integradores	240	Tópicos em Educação: O Curso de Pedagogia	33
Estudos Integradores	240	Corpo e Criatividade	66
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica II	99
Estudos Integradores	240	Concepção da Supervisão Educacional e a Organização do Trabalho Docente	132
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica IV (Supervisão Educacional)	300
Estudos Integradores	240	Concepção da Orientação Educacional e a Organização do Trabalho Docente	132
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica IV (Orientação Educacional)	300
Estudos Integradores	240	Estudos Independentes I, II, III,IV.	240

b) NOTURNO

CURRÍCULO ATUAL 2008		CURRÍCULO ANTERIOR 1999	
COMPONENTES CURRICULARES	C/H	COMPONENTES CURRICULARES	C/H
Antropologia da Educação	80	Sem equivalência	-
Filosofia e Educação I	80	Filosofia e Educação	99
Filosofia e Educação II	40		
Metodologia Científica	80	Metodologia Científica	66
História da Educação I	80	Organização Jurídico - Política e Histórica da Educação Básica.	99
História da Educação II (Exigência de carga horária de 40 horas)	80		
Sociologia da educação I	80	Análise Social, Estado e Educação	99
Sociologia da educação II	40		
Biologia e Educação (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	80	Fundamentos Biológicos da Educação Infantil.	66
Ética e Educação	40	Ética e Educação	66
Leitura e Elaboração de Texto - LET	80	Tópicos em Educação – Leitura e Elaboração de Texto - LET	99
Currículo	120	Currículo I	66
Didática	120	Didática	99
Política e Gestão Educacional I	80	Sem equivalência	-
Política e Gestão Educacional II	40	Organização do Trabalho e Gestão Escolar	66

Psicologia da Educação	80	Psicologia da Educação	99
Pesquisa em Educação	80	Pesquisa em Educação	66
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem I	80	Sem equivalência	-
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem II	80	Sem equivalência	-
Planejamento e Avaliação Educacional I (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as das habilitações em Supervisão e Orientação Educacional)	80	Planejamento e Avaliação Educacional.	66
Planejamento e Avaliação Educacional II	40	Sem equivalência	-
Educação Especial I	80	Educação Especial	66
Educação Especial II	40	Sem equivalência	-
Epistemologia da Educação	40	Sem equivalência	-
Educação e Trabalho (Equivalência apenas para alunos/as oriundos da habilitação em Orientação Educacional)	80	Educação e Trabalho.	66
Estágio Supervisionado I (Gestão Educacional)	40	Sem equivalência	-
Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional)	80	Sem equivalência	-
Diversidade, Inclusão Social e Educação	80	Sem equivalência	-
Educação Infantil I	80	Concepção da Educação Infantil e Ação Docente na Educação Infantil.	132
Educação Infantil II (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	80		
Estágio Supervisionado III (Ed. Infantil) (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	40	Prática Pedagógica IV(Educação Infantil)..	300
Estágio Supervisionado IV (Ed. Infantil) (Equivalência apenas para alunos/as oriundos/as da habilitação em Educação Infantil)	80	Prática Pedagógica IV(Educação Infantil).	300
Psicolinguística	80	Psicolinguística	66
Psicomotricidade	80	Sem equivalência	-
Educação e Tecnologias	80	Sem equivalência	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Arte I	120	Sem equivalência	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de História	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Sociais.	66
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia (Exigência de carga horária de 160 h/a, sendo 80 h/a para Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e 80 h/a para Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia)	120		
Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	66

Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais(Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	66
Concepção e Metodologia da Alfabetização (Exigência de carga horária de 40h)	120	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	66
Educação, Meio Ambiente e Escolarização	40	Sem equivalência	-
Educação de Jovens de Adultos	80	Sem equivalência	-
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	40	Sem equivalência	-
Psicopedagogia	80	Fundamentos Psicopedagógicos	66
Estágio Supervisionado V (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80	Prática Pedagógica III	135
Estágio Supervisionado VI (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)	80		
Componente Eletivo I	40	Sem equivalência	-
Componente Eletivo II	40	Sem equivalência	-
Componente Eletivo III	40	Sem equivalência	-
Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização	40	Sem equivalência	-
Trabalho Acadêmico Orientado (TAO)	40	Trabalho Acadêmico Orientado (TAO)	332
Estudos Integradores	240	Epistemologia da Pedagogia	33
Estudos Integradores	240	Prática pedagógica I	66
Estudos Integradores	240	Tópicos em Educação: O Curso de Pedagogia	33
Estudos Integradores	240	Corpo e Criatividade	66
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica II	99
Estudos Integradores	240	Concepção da Supervisão Educacional e a Organização do Trabalho Docente	132
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica IV (Supervisão Educacional)	300
Estudos Integradores	240	Concepção da Orientação Educacional e a Organização do Trabalho Docente	132
Estudos Integradores	240	Prática Pedagógica IV (Orientação Educacional)	300
Estudos Integradores	240	Estudos Independentes I, II, III, IV.	240

13 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda (Org.). Formação de Professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção Questões de Nossa Época; v.1)

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica)

BELLONI, Isaura. A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de, Avaliação. Campinas, SP: v.2, Ano 1, dezembro de 1996.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). O Educador: vida e morte. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982

BRANDÃO, Zaia (Org.) A Crise dos Paradigmas da Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 35)

BRASIL. Constituição: 1988. Texto Constitucional de 5 de Outubro de 1988 com as Alterações Adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6 / 94- Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CADERNOS CEDES. Licenciatura. São Paulo: Cortez, 1983.

CADERNOS CEDES. O Profissional do Ensino: Debates sobre a sua Formação. São Paulo: Cortez, 1986.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Currículos Mínimos dos Cursos de Graduação. 4. ed. Brasília: DF, 1981.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. A Nova LDB: ranços e avanços. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DUARTE, Emeide Nóbrega, NEVES, Dulce A. de Brito e SANTOS, Bernadete de Lourdes O. dos Santos. Manual Técnico para Realização de Trabalhos Monográficos. João Pessoa: Editora Universitária, 1995.

ESTRELA, Albano. Pedagogia, Ciência da Educação ? Porto Alegre: Porto Ed., 1992.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Naura S. Carrapeto (Org.). Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo, GADOTTI, M., GUIMARÃES, S. Pedagogia: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Luís Carlos de. Crítica do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Fundação Cesgranrio. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: V.10, n. 34, 2002.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 24)

_____. Educação e Compromisso. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Organização do Trabalho na Escola: Alguns Pressupostos. São Paulo: Ática, 1983. (Série Educação em Ação)

_____. Pedagogia da Práxis. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores e Carreira: Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, SP: Cortez: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores)

GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

GHIRALDELLI JR., Paulo. O que é Pedagogia. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos; v. 193)

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. UEPB: A Reforma Necessária – Projeto Acadêmico, Institucional e de Investimento. Campina Grande, PB: 1997.

LIBÂNEO, Carlos José. Pedagogia e Pedagogos, Para quê ? São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. São Paulo; Cortez, 1995.

MARQUES, Mário Osório. A Formação do Profissional da Educação. Ijuí: UNIJUI, 1992. (Coleção Educação; v. 13).

MELO, Margareth Maria de. Estágio Supervisionado de Orientação Educacional do Curso de Pedagogia da UEPB: perspectivas. João Pessoa, PB: 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba.

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). Tradução de Maria Aparecida Baptista. Currículo, Cultura e Sociedade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (Org.). Conhecimento Educacional e Formação do Professor. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação institucional? In: _____. (org.). Vidas de Professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Confluências e Divergências entre Didática e Currículo. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica)

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

PIMENTA, Selma Garrido & GONÇALVES, Carlos Luiz. Revendo o Ensino de 2º Grau: Propondo a Formação de Professores. São Paulo: Cortez, 1990 (Coleção Magistério 2º Grau)

_____. (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação ? São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia e Pedagogos: caminhos perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Almira Lins, MELO, Margareth Maria. Descobrimos caminhos para caminhar: reflexão sobre a prática pedagógica no curso de formação de professores. In. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (org.). II Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas. João Pessoa, 2005.

QUEIROZ, Maria das Vitórias Pires Uchôa. Das Aparências aos Sentidos: o discurso pedagógico dos professores de pedagogia da UEPB. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e Competência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16)

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da Escola Cidadã)

SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Educação Contemporânea)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Jefferson Idelfonso da. Formação do Educador e Educação Política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 48).

SILVA, Maria dos Prazeres Quaresma da. Curso de Pedagogia: implementação de sua reforma. Dissertação de Mestrado. Universidade Internacional de Lisboa, Fundação Francisco Mascarenhas. Patos, PB: 2002

SOUZA, Donaldo Bello de, CARINO, Jonaedson. Reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro: uma análise comparativa entre as propostas da UFRJ, UFF, UERJ, UNI-RIO, UFRRJ e PUC-RIO. In. _____ (organizadores). Pedagogo ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

STAKE, Robert. Novos métodos para avaliação de programas educacionais. Leituras complementares. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. Avaliação de currículos e de programas. Universidade de Brasília, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Comissão de Avaliação Institucional. Projeto de Avaliação, UEPB, 1995

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA Curso de Pedagogia – Projeto Pedagógico. Campina Grande: 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA – Pró-Reitoria de Planejamento. UEPB 30 anos: Indicadores do seu Crescimento/UEPB. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento – Campina Grande: PROPLAD. 1996.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA. Ordenamento Normativo: Resoluções dos Conselhos Superiores. Pró- Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento - Campina Grande: Editora Universitária da UEPB, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 6)

_____. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____ et alli. Licenciatura em Pedagogia: Realidades, Incertezas, Utopias. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VIEIRA, Cícero Agostinho. A Universidade Regional do Nordeste e a Comunidade Campinense. Dissertação de Mestrado/Unicamp, 1979.

2.2. PPC - Universidade B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE ENSINO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Campina Grande,
Novembro de 2008**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Reitor:	Thompson Fernandes Mariz
Pró-Reitor de Ensino:	Vicemário Simões
Diretor do Centro:	Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
Coordenador Administrativo:	Antonio Berto Machado
Coordenador de Ensino:	Gilmar Barbosa Guedes
Quadro Docente:	André Augusto Diniz Lira
	Antonio Berto Machado
	Antonio Gláucio de Sousa Gomes
	Dorivaldo Alves Salustiano
	Edileuza Custódio Rodrigues
	Eleny Gianini
	Edileuza Custódio Rodrigues
	Eleny Gianini
	Fabiana Ramos de Lima
	Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
	Fernanda de Lourdes Almeida Leal
	Gilmar Barbosa Guedes
	Giuliana Cavalcanti Vasconcelos
	Ireneide Gomes de Abreu
	Ivanildo Souza
	Jânio Ludovic Alves de Medeiros
	José Luiz Ferreira
	Keila Queiroz e Silva
	Maria de Fátima Alves
	Maria do Socorro do Nascimento
	Maria do Socorro Pereira
	Maria Gorete de Medeiros
	Marta Helena Burity Serpa
	Melânia Mendonça Rodrigues
	Niédja Maria Ferreira de Lima
	Oscar de Lira Carneiro
	Otacílio Batista Flor
	Pedro Ribeiro Barbosa
	Rossana Delmar de Lima Arcoverde
	Shakuntla Nain
	Silvana Eloisa da Silva Ribeiro
	Silvia Roberta da Mota Rocha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
.....	
1. HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA REFORMULAÇÃO	04
.....	
2. NORTEAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS	07
.....	
3. OBJETIVOS DO CURSO	09
.....	
4. PERFIL DO EGRESSO	10
.....	
5. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL	10
.....	
6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	11
.....	
6.1 NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	11
.....	
6.1.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	13
6.1.2 AS DISCIPLINAS SEMINÁRIOS EM EDUCAÇÃO	14
6.2 NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	14
6.2.1 ÁREAS DE APROFUNDAMENTO	15
6.3 NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	22
.....	
6.4 DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERÍODO LETIVO	23
.....	
6.4.1 FLUXOGRAMAS	26
.....	
7. FORMAS DE ACESSO AO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO	29
8. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO	29
.....	
9. AVALIAÇÃO	31
9.1 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
.....	
9.2 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	31
.....	
10. REFERÊNCIAS	32
11. EMENTÁRIO	33
11.1 DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	34
.....	

11.2 DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	50
.....	
11.3 DISCIPLINAS DAS ÁREAS DE APROFUNDAMENTO	57
.....	
12. MINUTA DE RESOLUÇÃO	72
13. ANEXOS	76

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como função apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Campina Grande da UFCG, elaborado em conformidade com o disposto nas Resoluções nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e nº. 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande.

Funcionando, desde 1979, com o propósito de formar docentes para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antes, 1º grau), este curso de Pedagogia amplia agora sua tarefa, dedicando-se também à formação inicial de professores para a Educação Infantil, com base nas determinações expressas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Além disso, considerando ainda o disposto nas DCN do Curso de Graduação em Pedagogia, o projeto repensa, entre outros aspectos, a identidade do professor, o seu campo de atuação e o estágio curricular supervisionado. Tais mudanças, por si sós, implicam reformulações significativas na sua proposta atual, que são discutidas no decorrer deste projeto.

Nesse sentido, a construção da proposta pedagógica contou com a relevante contribuição de professores e alunos do curso de Pedagogia, que buscaram conjuntamente refletir sobre aspectos essenciais para a formação docente, em um longo processo de discussões. A sistematização de tais discussões foi organizada da seguinte maneira: 1) Apresentação do histórico e da situação atual do curso, bem como dos argumentos que justificam sua reformulação; 2) Explicitação dos norteamentos teóricos do projeto; 3) Definição dos objetivos do curso; 4) Delineamento do perfil do egresso; 5) Explicitação do campo de atuação profissional para os alunos egressos; 6) Apresentação da organização curricular; 7) Apresentação das formas de acesso e do número de vagas; 8) Discussão das condições de oferta do curso; 9) Proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, no âmbito do curso, e da implementação do projeto pedagógico; 10) Referências; 11) Ementário; 12) Minuta de Resolução; 13) Anexos. Sendo assim, o Curso de Pedagogia ora proposto ratifica o seu compromisso com a sociedade, reiterando sua intenção de formar docentes que efetivamente contribuam para a qualidade do ensino público e democrático.

1. HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA REFORMULAÇÃO

Ao tempo em que amplia o espaço institucional das Ciências Humanas e Sociais, na – então – UFPB¹, a criação do Centro de Humanidades (CH), em 1979, busca articular a instituição universitária com os movimentos sociais, repercutindo a conjuntura política nacional.

Uma primeira expressão dessa busca é a conformação assumida pelos cursos de graduação e de pós-graduação, cujo processo de criação ocorre simultaneamente ao do Centro: em lugar do teorismo meramente acadêmico e bacharelesco, firmam-se sobre uma prática política e pedagógica, que busca aproveitar o melhor aparato teórico e crítico da herança marxista, em um diálogo vivo com as demandas, as necessidades e as experiências dos movimentos sociais.

Nesse contexto, representando a concretização de um esforço histórico voltado à educação da maioria da população, e pautado no reconhecimento da necessidade de uma educação básica de qualidade, o curso de Pedagogia, também criado em 1979, assume um caráter inovador, rompendo com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas – Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Escolar – e intentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública

¹ Em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB, é criada a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, da qual o Centro de Humanidades passa a fazer parte. e em organizações comunitárias.

Nessa perspectiva, e considerando o aprimoramento da formação dos professores em efetivo exercício do magistério – leigos ou com formação de nível médio (Curso Normal ou equivalentes) – como uma das mais prementes transformações requeridas, naquele momento, pelo ensino de 1º grau, o Curso forja sua identidade como espaço de formação de professores, oferecendo as habilitações Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau² e Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação, o que o torna um dos pioneiros no Brasil.

Dessas habilitações, a primeira é estabelecida como básica e obrigatória para todos os alunos, refletindo a prioridade, conferida pelo curso, à formação de docentes para a atuação nas séries iniciais da escolaridade obrigatória. Tal priorização expressa a definição da escola de 1º grau como campo preferencial de atuação do Departamento de Educação e Humanidades³, calcada no entendimento de esse nível ser a base "na qual se assentam todas as aprendizagens posteriores".

Configurando-se, pois, como elemento central do curso, a habilitação Magistério das Séries Iniciais, desde o início de sua implementação, explicita contradições latentes no projeto inicial, como sejam: - efetiva desarticulação dos momentos constituintes do curso, concretizada pela coexistência da abordagem histórico-crítica, adotada nas disciplinas da área de fundamentos (circunscritas aos dois primeiros períodos), com um enfoque pedagógico, dominante nas disciplinas das áreas de aprofundamento conceitual e das metodologias;

- progressiva restrição e rígido atrelamento da estrutura do Curso a um determinado estágio de uma única corrente teórico-metodológica, implicando a criação e permanência de disciplinas de perfil muito específico e efêmero;

- precária articulação de teoria e prática, agravada pela ênfase em um certo ativismo, caracterizado pela ausência da pesquisa e outras atividades ligadas à produção do conhecimento – ou mesmo, de registro do produzido;

- frágil vínculo institucional com a extensão, desenvolvida como atividade individual de alguns professores, com pequena inserção de alunos;

- reduzido alcance do objetivo proclamado, evidenciando-se uma preparação mais compatível com o exercício da docência na rede particular de ensino, em lugar da escola pública, como almejado no projeto inicial.

Embora evidentes, tais contradições não se constituem em objeto de análise, nem são buscadas formas para superá-las: a única reformulação curricular, feita em 1984, restringe-se a ajustes na grade disciplinar, atendendo às exigências do Conselho Federal de Educação, para reconhecimento da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Desse modo, a organização formal e os instrumentos normativos do Curso encontram-se em franca obsolescência.

Dialeticamente, e favorecido por uma capacitação maior dos professores, o novo vem se instaurando no cotidiano do curso, que assume uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes são o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a participação em eventos científicos e uma ampliação significativa de projetos de extensão, agregando número menos restrito de alunos.

Em consonância com o incremento das atividades de pesquisa e extensão, os últimos anos marcam o desenvolvimento, por iniciativas individuais de professores, de um processo de reformulação nos conteúdos de disciplinas, à revelia das suas ultrapassadas ementas, acarretando um descompasso entre o formalmente estabelecido e o efetivamente praticado nos diversos componentes curriculares da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.

. 2 Denominações conferidas, na Lei nº. 5692/71, respectivamente, à etapa obrigatória da educação nacional – atualmente, Ensino Fundamental – e à última etapa da educação básica – hoje, Ensino Médio, na modalidade Normal.

3 Ao lado do curso de Pedagogia, esse Departamento cria a Licenciatura em Letras e o curso de Especialização em Educação, voltados à formação de professores para as séries finais do ensino de 1º grau.

Esse descompasso também constitui um traço marcante da habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo – oficialmente, ainda em vigor – foi construído a partir de uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente, superada pela perspectiva sócio-antropológica. Assim, a permanência da estrutura curricular original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros, como por exemplo, estudos sobre a Libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, próprios dessa nova forma de compreender a educação de surdos.

Para tal reconfiguração, fundamental papel foi desempenhado pela forte ligação entre teoria e prática, instaurada desde os primeiros momentos da habilitação, quando a necessidade de um campo de estágio para as alunas da primeira turma levou à organização, de forma extremamente precária, de duas turmas de alunos surdos, em salas de atividades dominicais, emprestadas pela Igreja Batista Fundamentalista, salas que foram o embrião do que é hoje a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande.

Desde então, vem-se desenvolvendo na Escola a maioria das atividades da habilitação, assim como projetos de pesquisa e de extensão, razão por que a habilitação apresenta, como uma característica peculiar, a forte articulação teoria e prática, referida anteriormente.

Em contrapartida, e ressentindo-se de incertezas vivenciadas pelo Curso Normal ao longo da última década, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau apresenta uma série de dificuldades, que vão desde a sua oferta irregular até uma certa descontinuidade na execução curricular, ocasionada pela carência de professores efetivos para as disciplinas específicas, ministradas, nos últimos anos, por professores substitutos. Em consequência, essa habilitação, à diferença das demais, mantém-se inalterada – formal e objetivamente – desde sua criação, na primeira metade da década de 1980.

Somando-se à atual conjuntura interna, que aponta para a necessidade de reformulação deste curso de Pedagogia, as reformas educacionais no Brasil nas últimas duas décadas, mais especificamente a ampliação do Ensino Fundamental, vêm delineando a constituição de uma nova identidade docente, o que exige repensar a formação dos professores.

Nesse contexto, o docente, tomado como figura central desse processo de mudanças na educação brasileira, tem assumido a responsabilidade de inovar para construir a almejada escola pública, democrática e de qualidade, o que vem demandando dele uma constante reflexão sobre a adequação de sua prática às diferentes realidades e características sociais, posto que assegurar a permanência de todos os alunos na escola implica lidar com a diferença em um país que apresenta profundas desigualdades sociais.

Por outro lado, a ampliação das funções da escola, para além da incorporação e transmissão de conhecimentos científicos e de habilidades consideradas fundamentais pela sociedade, impõe aos professores a tarefa de formar o aluno como sujeito social, o que significa um direcionamento da prática pedagógica também à formação para a cidadania. Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, exigem a elaboração de um novo projeto pedagógico, visando à adequação às novas determinações ali expressas.

Diante de tal conjuntura, esta proposta de reformulação reconhece a complexidade da formação docente inicial, alinhando-se ao movimento que busca repensar o atual projeto de formação docente no Brasil. Nesse sentido, insere a pesquisa, articulada ao ensino e à extensão, como um princípio norteador da formação de professores, no intuito de fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, transformando-a num campo permanente de investigação.

Assim, analisando a trajetória do curso e refletindo sobre o contexto educacional contemporâneo e sobre o papel de uma agência formadora nele situada, o coletivo do curso constrói esta proposta, considerando que sua efetiva e satisfatória implementação implica o enfrentamento do desafio maior de, reconhecendo a contribuição de diversas concepções teóricas, assegurar uma formação sólida e consistente, mantendo-se à contracorrente da tendência de aligeiramento do curso de Pedagogia ou de sua redução a mera agência de certificação profissional.

2. NORTEAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS

Das proposições formuladas pelos movimentos da sociedade civil organizada e e iniciativas⁴ de instituições de ensino superior, empreendidas nos anos de 1970 e 1980, a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização torna-se questão estratégica e temática central nas políticas de educação instauradas na década de 1990, manifestando-se nos níveis da legislação e das políticas curriculares.

No primeiro, que inclui a LDB e um conjunto de leis complementares, são produzidas diretrizes curriculares para os diversos cursos de graduação e de formação de docentes, que procuram reconfigurar o sistema educacional e as unidades escolares, de modo a concretizar determinações de organismos internacionais que passam a ditar os princípios orientadores do projeto educativo então construído. No segundo nível, o das políticas curriculares, são criados programas de diversas ordens, como o do livro didático, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares em Ação, dos programas voltados para a requalificação do contingente docente etc.

No âmbito dessas redefinições, o Curso de Pedagogia é desconsiderado como locus de formação de docentes para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental,

propondo-se a ocupação desse espaço pelos Cursos Normais Superiores. A reação organizada de entidades e instituições integrantes do movimento em defesa da educação e da democracia brasileiras consegue reverter tal orientação, mediante o Decreto nº. 3.554/2000 e, mais definitivamente, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006, pela qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Consubstanciando um novo ordenamento jurídico, e implicando a formulação de novos projetos pedagógicos para o curso, as DCN “[...] demarcam um novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo” (AGUIAR et al., 2006, p. 828-829).

Tal aprofundamento explicita contradições, impasses e desafios impostos, pela dinâmica da educação brasileira contemporânea, aos cursos de formação de professores para a educação básica, sobretudo quando voltados aos interesses das camadas trabalhadoras.

Com efeito, as reformas implementadas nos anos de 1990 ocasionam uma significativa expansão quantitativa do Ensino Fundamental e uma ampliação de funções desempenhadas pela escola pública, das quais decorrem reestruturações na gestão e organização do trabalho escolar. Em consequência, o trabalho docente passa a compreender uma multipicidade de papéis, nem sempre compatíveis com a formação do professor e que contribuem para uma ressignificação da identidade docente e para a desqualificação profissional.

No âmbito estrito do trabalho pedagógico, a permanência do aluno na escola e a garantia da qualidade impõem, aos professores, os desafios de “enfrentar a diferença e a desigualdade social, trazendo para o centro das ações e dos debates as questões relativas a valores, à ética, à cultura, entre outras (ZAIDAN, 2003, p. 144).

4 Do que é exemplo a criação deste curso de Pedagogia, como relatado na seção anterior.”

Tais constatações indicam elementos centrais para uma reflexão sobre a formação docente, como sejam:

a) a formação de docentes para uma escola pública democrática implica o reconhecimento de alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, historicamente situados;

b) a formação docente deve garantir, para além do domínio teóricometodológico nas áreas de conteúdo desenvolvidas nas etapas iniciais da escolarização, subsídios para o enfrentamento de questões e dilemas postos pelas condições concretas de vida das camadas trabalhadoras;

c) o processo de formação, contrapondo-se à dimensão instrumental conferida ao conhecimento disciplinar na escola básica, deve permitir a incorporação das múltiplas dimensões compreendidas na construção desse conhecimento, notadamente “seus sentidos e finalidades sócio-históricas”; e

d) a formação profissional requer, necessariamente, “que o professor tenha consciência política de sua condição docente como sujeito que forma e que se forma, que luta por sua profissionalização” (ZAIDAN, 2003, p. 147).

Norteadas por essas compreensões, e considerando as orientações do movimento social dos educadores sistematizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a concepção de docência, a ser desenvolvida no curso de Pedagogia, funda-se nos princípios a seguir explicitados.

1. Sólida formação acadêmico-científica – apropriação de conhecimentos produzidos nas diversas ciências que permitem uma compreensão mais ampla da complexidade do campo da educação, de modo a permitir a análise crítica e a ação na realidade social/educacional.

2. Unidade teoria e prática – diálogo permanente entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os saberes experienciais.

3. Compromisso social, ético e político do profissional da educação – vinculação entre um projeto educativo e um projeto de sociedade, do que decorre o comprometimento com a minimização das desigualdades sociais e dos processos de discriminação em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, de gênero, étnica, religiosa, geracional etc.

4. Trabalho coletivo e democratização dos espaços educativos – adoção dos princípios da ética democrática, da justiça, da responsabilidade, da participação, da dignidade, da solidariedade, do respeito mútuo e do diálogo como norteadores da prática profissional.

5. Articulação entre formação inicial e continuada – compreensão do caráter processual da formação, com base na qual a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão constitui-se como instância de formação dos alunos, dos egressos e do corpo docente do Curso.

6. Indissociabilidade ensino-pesquisa – incorporação da pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo.

Conforme se entende, a adoção de tais princípios propicia um eixo norteador a todo o processo formativo desenvolvido no curso, em torno do qual se podem articular, coerentemente, as diversas matrizes teóricas que nele circulam, mantendo seus elementos distintivos.

3. OBJETIVOS DO CURSO

Gerais

- Constituir-se locus de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras, tendo como diretriz o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação.
- Viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos

- Proporcionar diálogos entre saberes acadêmico-científicos e experienciais, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Contribuir para a compreensão do ato educativo como um processo intencional e historicamente situado, consubstanciado em práticas educativas fundamentadas em princípios democráticos e éticos, mediadas pelas diversas linguagens.
- Propiciar conhecimentos teórico-práticos que permitam, ao egresso, a implementação de práticas pedagógicas fundadas no trabalho coletivo e na democratização dos espaços educativos institucionalizados.

4. PERFIL DO EGRESSO

A compreensão de que: 1) o curso de Pedagogia engloba o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico realizados na práxis social; 2) a docência compreende as atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, a gestão dos processos educativos, bem como a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; e de que 3) o professor é agente (re)educador das relações sociais e redimensionador das funções pedagógicas, inclusive a gestão da escola, torna necessária uma formação docente que abranja consistente discussão teórica e diversidade de conhecimentos e práticas, com vistas à constituição do pedagogo como um profissional que, entre outros aspectos, deverá:

- a) atuar com ética e compromisso objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, entre outros;
- c) ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- d) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- e) participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do seu projeto pedagógico;

f) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que se inserem; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas.

5. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

O campo de atuação do formado em Pedagogia abrangerá as seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor educacional;
- gestão educacional, incluindo o planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Com base na concepção de docência norteadora deste projeto e nos dispositivos legais regulamentadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 01/2006), a organização curricular deste curso de Pedagogia funda-se nos princípios básicos de:

- a) articulação teoria-prática, como uma dimensão constituinte de todos os componentes curriculares;
- b) pesquisa, como um componente indispensável à formação científica do professor, presente ao longo do curso;
- c) interdisciplinaridade, como uma perspectiva de abordagem globalizante e integradora dos conhecimentos adquiridos ou produzidos no processo de formação;
- d) dinamicidade, como um elemento de vitalidade da proposta pedagógica e de atualização da formação propiciada pelo curso.

Estruturado no regime semestral e adotando o sistema de créditos, o curso compreende um total de 3.240 horas, a serem integralizadas, no mínimo, em oito e no máximo em onze períodos letivos, no turno manhã, e no noturno, no mínimo em dez e no máximo em catorze períodos letivos, organizados segundo a intenção de “proporcionar aos estudantes [...] experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teóricometodológicas próprias da docência” (CNE/CES, 2005, p. 12). Por período letivo, a matrícula será permitida em, no mínimo, 20 (vinte) e, no máximo, 27 (vinte e sete) créditos para o turno matutino, e em, no mínimo, 16 (dezesesseis) e, no máximo, 20 (vinte) créditos para o turno noturno, exceto nos períodos em que o aluno cursará as disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, quando o número máximo de créditos poderá ser 23, 26 e 27, respectivamente.

Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, inerentes à atual configuração dos currículos dos cursos de graduação (Pareceres CNE/CES nº. 776/97; CNE/CES nº. 583/2001 e CNE/CES nº. 67/2003), disciplinados por Diretrizes Nacionais Curriculares e, especificamente, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CES nº. 01/2006, a organização curricular deste curso de Pedagogia constitui-se de núcleos, articulados e flexíveis, como explicitado na sequência.

6.1 Núcleo de Estudos Básicos

O primeiro, denominado de Núcleo de Estudos Básicos, tendo como base o estudo da literatura pertinente e a análise crítica de distintas realidades educacionais, inclui, entre outros aspectos, o “estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional” e a “utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem”. Caracteriza-se pela formação geral do alunado, incluindo conhecimentos que subsidiam a docência, quanto às dimensões filosófica, sociológica, histórica, política, psicológica, econômica, cultural etc., e conhecimentos que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico. Totaliza 2.190 horas (67,6% da carga horária total) e é composto por trinta e sete (37) componentes curriculares que compreendem os conteúdos básicos profissionais:

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Introdução à Filosofia	60	04
Fundamentos Filosóficos da Educação	60	04
Introdução à Sociologia	60	04
Fundamentos Sociológicos da Educação	60	04
Introdução à Psicologia da Educação	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação I	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação II	60	04
Fundamentos Econômicos da Educação	45	03
Fundamentos Históricos da Educação I	45	03
Fundamentos Históricos da Educação II	60	04
Fundamentos Políticos da Educação	30	02
Didática	60	04
Matemática Elementar	45	03
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Fundamentos Linguísticos	60	04
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	60	04
Processos de Alfabetização e Letramento	60	04
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30	02
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Fundamentos da Educação Infantil	60	04
Educação Especial	60	04
Estágio Supervisionado I	60	04
Estágio Supervisionado II	150	10
Estágio Supervisionado III	150	10
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-
Seminário em Educação I	45	03
Seminário em Educação II	30	02
Seminário em Educação III	30	02
Seminário em Educação IV	30	02

TOTAL	2.190	146

6.1.1 Estágio Curricular Supervisionado

O estágio curricular será realizado com a pretensão de garantir aos graduandos a experiência do exercício profissional, em espaços onde se desenvolvam atividades de gestão de processos educativos, bem como de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos direcionados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreenderá uma carga horária total de 360 horas, distribuídas em três componentes curriculares:

1. 60 horas destinadas ao Estágio Supervisionado I, a ser realizado no quinto período, para o curso diurno, e no sexto, para o noturno, objetivando proporcionar ao graduando a oportunidade de participar da gestão de instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a elaboração, implementação, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais;
2. 150 horas destinadas ao Estágio Supervisionado II, a ser realizado no sétimo período, para o curso diurno, e no nono, para o noturno, enfocando as atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas à Educação Infantil; e
3. 150 horas destinadas ao Estágio Supervisionado III, a ser realizado no oitavo período, para o curso diurno, e no décimo, para o noturno, enfocando as atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o estágio supervisionado, por meio da problematização da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, referenciada na correlação teoria/prática, também se constituirá em importante foro de realização de pesquisas que venham a produzir conhecimentos pedagógicos e científicos sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como sobre propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e de práticas pedagógicas. Nesse sentido, exigirá o trabalho interdisciplinar dos diversos componentes curriculares do curso de Pedagogia, promovendo a análise e a intervenção na realidade social através da pesquisa intervenção. Primando por articular a docência à investigação científica, o estágio terá como pressupostos fundamentais os componentes curriculares destinados ao estudo da pesquisa. Especificamente Pesquisa Educacional I deverá ensejar o delineamento de projetos de ensino e pesquisa, a serem desenvolvidos no Estágio Supervisionado I, e Pesquisa Educacional II, o delineamento de projetos para os Estágios II e III.

As turmas de estágio a serem formadas deverão ter, no máximo, 10 (dez) alunos, sob a responsabilidade de um professor, que orientará as atividades relacionadas à docência e à pesquisa. Cada turma executará um projeto coletivo que deverá congrega investigações, a serem realizadas em duplas, em torno de um mesmo tema (referente à gestão escolar, no Estágio Supervisionado I, e ao processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente nos Estágios II e III). Desse modo, nos Estágios II e III, a pesquisa estará necessariamente articulada à prática de ensino. Ao final de cada um dos Estágios, o aluno apresentará, oralmente e por escrito, os resultados de suas investigações sob a forma de uma produção acadêmico-científica individual. As produções resultantes de cada uma das disciplinas de Estágio Supervisionado deverão ser reunidas para compor o trabalho final de curso, que será apresentado ao término do último Estágio Supervisionado. A avaliação desse trabalho ocorrerá no âmbito do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e será efetuada por uma banca constituída por dois examinadores: o professor do Estágio Supervisionado III e outro professor ou especialista na área da pesquisa.

A relação entre o Curso de Pedagogia e os campos de estágio dar-se-á a partir de convênios celebrados entre a UFCG e instituições de educação, preferencialmente, de natureza pública. No caso do campo de estágio ser uma escola da rede pública, o referido convênio deverá ser firmado entre a Secretaria de Educação e a UFCG.

A celebração de tais convênios não somente assegurará a abertura de espaços para realização de atividades de ensino e pesquisa, mas também permitirá aprofundar a relação entre o Curso de Pedagogia e as instituições de educação, por meio de um canal permanente de troca de saberes.

6.1.2 As disciplinas Seminários em Educação

As disciplinas Seminário em Educação I, II, III e IV objetivam, ao término de períodos da segunda metade do curso, possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo. Desse modo, cada componente curricular Seminário em Educação deverá ter estreita articulação com as demais disciplinas do período e, especialmente, com as disciplinas Estágio Supervisionado I, Pesquisa Educacional II, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, nas quais o aluno desenvolverá atividades de pesquisa.

6.2 Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

O segundo núcleo, denominado Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, está voltado às áreas de atuação profissional priorizadas e inclui “investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais” e “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação. Este núcleo é composto por dezoito (18) componentes curriculares que totalizam uma carga horária de 930 horas. Corresponde aos conteúdos complementares obrigatórios (705 horas correspondentes a 21,8% da carga horária total) e aos conteúdos complementares optativos (225 horas que correspondem a 6,9% do total de horas do Curso).

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS		
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Leitura e Produção Textual	45	03
Cultura e Educação	60	04
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	60	04
Teorias do Currículo	45	03
Política e Gestão Educacionais	45	03
Educação de Jovens e Adultos	45	03
Introdução à Pesquisa Educacional	60	04
Pesquisa Educacional I	45	03
Pesquisa Educacional II	45	03
Avaliação dos Processos Educacionais	45	03
Corpo, Brinquedo e Educação	45	03
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60	04
Literatura Infantil	60	04
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	45	03
	705	47
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	45	03
	225	15
TOTAL	930	62

Divididas entre quatro componentes curriculares localizados no último período do Curso, 225 horas do **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** são destinadas à área de

aprofundamento eleita pelo discente. Após cursar a maior parte das disciplinas dos núcleos **de Estudos Básicos e de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, o estudante opta, ao término do penúltimo período letivo, por diversificar sua formação, aprofundando seus estudos em uma das áreas oferecidas no referido período.

6.2.1 Áreas de Aprofundamento

Em conformidade com o que é disposto no Parecer CNE/CP nº. 05/2005, “O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia”. De acordo com esse documento, a observação das necessidades e interesses locais e regionais permitirá aprofundar questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, a exemplo de educação de pessoas com necessidades educativas especiais e de educação de pessoas jovens e adultas. O aprofundamento feito pelo discente em uma das áreas ou modalidades de ensino específico oferecidas pelo curso será comprovado em seu histórico escolar e não configurará uma habilitação.

Nessa perspectiva, dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, quatro disciplinas correspondentes a 225 horas, situadas no último período letivo do curso, são voltadas ao aprofundamento de estudos em uma área eleita pelo estudante, entre duas oferecidas. A definição dessas duas áreas acontecerá, primeiramente, com base nas possibilidades de oferecimento das disciplinas que as compõem, considerando-se a disponibilidade de docentes que possam assumi-las no período em que forem requeridas. Uma vez identificadas tais áreas, serão levantadas as demandas dos estudantes matriculados no penúltimo período letivo do curso.

Desse modo, haverá a definição obedecendo ao seguinte critério: duas áreas, caso haja pelo menos dez alunos interessados por cursar cada uma delas; ou uma, caso a maioria dos estudantes opte por uma mesma área. Havendo a oferta de duas, o aluno opta por uma delas. Não atendido o critério de demanda estabelecido, será oferecida uma área, que deverá ser cursada por todos os alunos.

Feita a escolha, no último período letivo, o estudante cursará quatro disciplinas referentes a sua preferência, o que lhe permitirá dedicar-se ao estudo de uma questão relevante à formação do profissional pedagogo.

Caso o aluno opte por uma área, curse determinada carga horária a ela referente, embora não complementando as 225 horas que totalizam o aprofundamento, e se interesse por aprofundar-se em outra questão, poderá fazê-lo, desde que curse as quatro disciplinas pertencentes à nova área escolhida, perfazendo suas 225 horas. Não será permitido, entretanto, que um aluno integralize duas áreas de aprofundamento.

Diante da pluralidade concernente à formação e à atuação do pedagogo e da multiplicidade de interesses aos quais se voltam os docentes do curso de Pedagogia ora proposto, justifica-se a apresentação de diferentes áreas de aprofundamento. É claro que não será possível oferecer múltiplas áreas em concomitância, mas apresenta-se como premente a necessidade de existirem diversas possibilidades que garantam, em diferentes momentos e contextos, pensar a formação dos docentes e sua diversificação a partir de variadas perspectivas que respeitem as necessidades e interesses locais/regionais e os interesses dos sujeitos em formação. Desse modo, são propostas as seguintes áreas de aprofundamento: Educação de Surdos, Linguagens e Diversidade, Política e Gestão Educacional, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Educacional, Tecnologias Educacionais e Educação Matemática, as quais são detalhadas a seguir, com justificativa e disciplinas componentes.

a) Área de aprofundamento em Educação de Surdos

Atualmente, a condição bilíngüe dos surdos é fato incontestado, referendado por estudiosos tais como Ferreira Brito, Felipe, Quadros, Moura, Lodi, Perlin, Skliar e Souza, e assumida pela atual política pública nacional de educação, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/SEESP).

Essa condição parte do pressuposto de que a língua brasileira de sinais - Libras -, de modalidade visuo-espacial, é a forma adequada para a aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, bem como para o desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos. Por outro lado, a língua portuguesa é compreendida como uma segunda língua, que exige um processo formal para a sua aprendizagem. Essas duas línguas devem permear a educação dos surdos, pois se situam politicamente enquanto direito.

Para que esse direito seja assegurado, a formação de professores bilíngües é um de seus pressupostos. O ensino da língua portuguesa, o entendimento das particularidades culturais dos surdos e do espaço curricular das línguas envolvidas no processo educacional devem fundamentar-se em sólidas bases teóricas, uma vez que nortearão as práticas pedagógicas desses professores.

Dessa forma, considerando que o respeito à diferença linguística e sociocultural dos surdos precisa existir e que sua educação deve ser fortalecida, a área de aprofundamento em Educação de Surdos visa à formação de professores bilíngües que possam atuar nos diversos espaços educacionais nos quais as pessoas surdas estejam inseridas.

Área de aprofundamento em Educação de Surdos	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
A Educação da Pessoa Surda	60
Libras e Prática Pedagógica na Educação de Surdos	60
Ensino Bilíngüe e Educação de Surdos	60
Temas Contemporâneos em Educação de Surdos	45
TOTAL	225

b) Área de aprofundamento em Linguagens e Diversidade

As sociedades contemporâneas, nas quais as culturas impressa e eletrônica se fazem presentes, têm se caracterizado, cada vez mais, como campo de produção e utilização de múltiplas linguagens, que se prestam a objetivos e funções sociais diversos, quando inseridas em práticas sociais específicas, desenvolvidas por distintos grupos sociais.

Nesse contexto, considerando que é também papel da escola preparar o aluno para compreender os mecanismos lingüísticos e fazer uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, é imprescindível que o professor em formação, com base em conhecimentos sobre a relação linguagem/cultura/sociedade, possa aprofundar a reflexão sobre diferentes linguagens, com vistas a uma prática pedagógica que contemple tal diversidade.

Sendo assim, esta área de aprofundamento, para além de proporcionar, ao docente em formação, subsídios teóricos sobre algumas linguagens de nossa sociedade (oral, escrita, visual, digital, literária etc.), de modo a otimizar a construção de propostas pedagógicas para cada linguagem específica, objetiva favorecer o conhecimento, a produção e a análise de políticas, propostas pedagógicas e/ou pesquisas educacionais de ensino-aprendizagem das diversas linguagens utilizadas por grupos sociais distintos.

Ao focalizar a formação do profissional de educação como docente e/ou pesquisador no campo da linguagem, esta área contempla as disciplinas listadas a seguir.

Área de aprofundamento em Linguagens e Diversidade	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Linguagens, Cultura e Diversidade	60
Sociolingüística	60
Múltiplas Linguagens e Práticas Pedagógicas	60
Práticas de Letramento e Formação Docente	45
TOTAL	225

c) Área de aprofundamento em Política e Gestão Educacionais

A gestão educacional constitui-se, ao longo das três últimas décadas do século XX, em uma temática de grande relevância acadêmica e política, no âmbito da qual se evidencia o embate teórico-prático entre concepções orientadas por antagônicas racionalidades, a mercadológica-empresarial e a democrático-educacional (FÉLIX, 1984).

Em se considerando, mais restritamente, o curso de Pedagogia, um duplo movimento também confere relevo à dimensão da gestão: por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 01/2006) adotam uma concepção bastante ampliada da docência e do professor, segundo a qual, as atividades docentes passam a compreender, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Por outro lado, o processo de reflexão desenvolvido na Unidade Acadêmica de Educação do CH/UFCG possibilitou o reconhecimento da gestão – da escola e do sistema de ensino – como importante dimensão e espaço de atuação dos egressos – ou dos alunos – do curso.

Ausentes da estrutura curricular do curso de Pedagogia em vigor, estudos sobre a gestão permanecem como uma significativa lacuna no processo formativo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São essas as razões que norteiam a decisão de propor a inclusão da área de aprofundamento Política e Gestão Educacional na estrutura curricular do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do CH/UFCG.

Área de aprofundamento em Política e Gestão Educacionais	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Gestão Educacional	60
Políticas de Gestão e Financiamento da Educação	60
Políticas Curriculares	60
Relações de Saber-Poder nos Sistemas de Ensino e nas Escolas	45
TOTAL	225

d) Área de aprofundamento em Educação do Campo

A Educação do Campo, mais do que um “tipo” específico de educação, é uma manifestação política que objetiva fazer aparecer a realidade do campo, bem como aqueles que habitam esse lugar e que se constroem, também, a partir dele. Historicamente, os povos camponeses foram e, de certa forma, ainda são deixados à margem dos projetos de desenvolvimento do Brasil. Isto porque, “no modelo de desenvolvimento que vê o Brasil como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção” (MOLINA, 1999, p. 21). Conforme afirma Abramovay (2001), o campo e os camponeses existem e, por assim ser, têm direito a serem contemplados pelos mais diversos setores – públicos e privados – que constituem a sociedade e o Estado brasileiro. Atualmente, os dados revelam a urgente necessidade de ações mais voltadas a essa realidade específica. Apesar disso, os programas de formação de professores – magistério e cursos superiores – não tratam das questões do campo, mesmo nas regiões em que grande parte desses professores poderá trabalhar nesse contexto.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFCG, ao criar uma área de aprofundamento de estudos em Educação do Campo, estará contribuindo para modificar o desenho do quadro atual da educação realizada na zona rural, tanto no município de Campina Grande, quanto em cidades próximas, das quais recebe, continuamente, alunos para realizarem sua formação. Essa contribuição incidirá, de maneira direta, na preparação de professores já atuantes ou que atuarão em escolas voltadas ao atendimento a sujeitos com identidade camponesa e, de maneira indireta, na formação desses sujeitos, a partir de um ensino contextualizado que, sem deixar de contemplar o conhecimento universal, tenha como referência os conhecimentos e saberes produzidos/construídos no campo.

Dessa forma, considerando os argumentos anteriormente apresentados, esta área contempla as seguintes disciplinas:

Área de aprofundamento em Educação do Campo

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Educação, Identidade e Cultura do Campo	60
Movimentos Sociais e Educação Básica no Campo	60
Metodologias de Ensino no Campo	60
Educação e Desenvolvimento Sustentável	45
TOTAL	225

e) Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos

No atual contexto da sociedade brasileira, a construção de conhecimentos e a formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos (EJA) fazem-se necessárias, de modo a contribuir para o enfrentamento do desafio de garantir, aos brasileiros que deixaram a escola ou nunca a frequentaram, a oportunidade de ingressar e permanecer nela, usufruindo de uma educação de qualidade social.

As precárias condições de oferta de EJA, os altos índices de evasão e baixo rendimento escolar, a inadequação da escola aos interesses e às necessidades dos alunos, a ausência de formação profissional específica e permanente para os professores, e a desarticulação educação/trabalho compõem uma problemática complexa que sinaliza o afastamento, para horizontes mais distantes, das soluções definitivas para o analfabetismo e subescolarização dessa parcela da população.

Na perspectiva de universalização do ensino de qualidade social, meta relacionada à idéia de educação para a cidadania, atrelada ao desenvolvimento científico e tecnológico, a educação de jovens e adultos, compreendida em seu sentido pleno e não apenas como oferta compensatória de rudimentos de leitura, escrita e cálculo, necessita de profissionais qualificados para atender às especificidades e potencialidades desse público.

Assim, a área de aprofundamento apresentada buscará, através das suas disciplinas e da sua articulação com a pesquisa e a extensão, problematizar a atuação dos professores de EJA, concatenada às três dimensões básicas da qualificação profissional, quais sejam: preparação técnica, compromisso político para emancipação de indivíduos que vivenciam diferentes processos de exclusão, e sensibilidade na tomada de decisões. Trata-se, pois, de articular as dimensões epistemológica, política, profissional e ética, o que se pretende contemplar nas disciplinas propostas.

Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	60
Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos	60
Educação Popular e Movimentos Sociais	60
Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos	45
TOTAL	225

f) Área de aprofundamento em Psicologia Educacional

As reflexões científicas, no campo dos estudos psicológicos, enriqueceram-se e mostraram que essa área se amplia em função dos diversos olhares sobre os processos de ensino-aprendizagem, considerando aspectos múltiplos e interatuantes (biológicos, sociais, históricos e culturais) no desenvolvimento da mente humana.

Nesse sentido, a área de aprofundamento em Psicologia Educacional proporcionará, ao pedagogo em formação, uma leitura crítica dos processos educacionais, em seus aspectos multidimensionais, bem como dos fatores psicossociais de exclusão na e através da escola.

O aprofundamento dos estudos em Psicologia da Educação contemplará, ainda, uma análise da evolução desse campo do saber em temáticas específicas, os desdobramentos atuais das pesquisas em tal área e suas implicações pedagógicas.

Portanto, essa área de aprofundamento justifica-se pela exigência que se impõe, aos docentes em formação, da necessidade de incursões no debate atualizado da Psicologia Educacional, tendo em vista que não podem prescindir de amplo conhecimento numa área que oferece contribuições efetivas para as práticas educativas.

Área de aprofundamento em Psicologia Educacional	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Mediação Pedagógica	60
Processos Psicossociais de Exclusão	60
Psicanálise e Educação	60
Psicologia Sócio-Cultural	45
TOTAL	225

g) Área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais

As mudanças de ordem social, política, educacional, econômica e tecnológica que ocorreram nas últimas décadas implicaram o surgimento de uma diversidade de espaços educativos, instrumentos culturais e processos de aprendizagem que tornam cada vez mais complexas as relações entre professores e alunos e os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar e extra-escolar.

Para enfrentar essa nova realidade, precisamos assumir o desafio de aprender e ensinar os futuros professores a tirar o melhor proveito dos meios tecnológicos e informacionais que passaram a mediar as mais variadas formas de interação social, desde o trabalho, o lazer, até a produção e apropriação de conhecimentos.

A necessidade de conhecimentos específicos a respeito das possibilidades, condições e limitações do uso das tecnologias educacionais atualmente disponíveis, pautada em análises e reflexões críticas a respeito de suas contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento humano, justificam a criação de uma área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais.

Sob esse enfoque, esta área de aprofundamento possibilitará um diferencial qualitativo na formação acadêmica dos alunos de Pedagogia, pois, a despeito de todas as dificuldades existentes, o uso das tecnologias cresce significativamente nas situações de ensino, seja à distância, presencial ou semipresencial.

Nesse sentido, é urgente a necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes e discentes em formação sobre novas práticas educativas mediadas por tecnologias educacionais, considerando que já vivenciamos, em nosso cotidiano, novas relações sociais mediadas pelas ferramentas de comunicação e informação.

Área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Linguagens em Contexto Digital	60
Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagem	60
Mídias Impressas na Educação	60
Fundamentos Históricos e Políticos das Tecnologias Educacionais	45
TOTAL	225

h) Área de aprofundamento em Educação Matemática

Durante décadas, a Matemática tem se constituído como uma preocupação para profissionais da educação, razão pela qual alguns estudos vêm buscando respostas para os problemas oriundos do trabalho com esse campo do conhecimento. Considerando tal preocupação, surge, nas últimas três

décadas, no âmbito mundial, o que hoje denominamos de Educação Matemática, enfocando os aspectos que influenciam a relação entre o professor, o aluno e o saber matemático.

No Brasil, há pouco mais de dez anos, desenvolvem-se estudos mais sistemáticos sobre essa temática. No campo teórico, tem-se avançado nas discussões sobre aspectos como: epistemologia e didática da Matemática; representação semiótica; transposição didática; visualização, entre outros.

Tal avanço tem permitido novas reflexões, subsidiando práticas pedagógicas de Matemática em várias áreas: no contexto do campo; na educação de jovens e adultos; na educação especial; e no uso de novos recursos tecnológicos. Diante do exposto, a área de aprofundamento em Educação Matemática se justifica, sobretudo, para fomentar a reflexão sobre tais áreas.

Área de aprofundamento em Educação Matemática	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Ensino de Matemática na Educação Especial	60
Educação Matemática de Jovens e Adultos	60
Instrumentos Tecnológicos no Ensino de Matemática	60
A Matemática na Educação do Campo	45
TOTAL	225

6.3 Núcleo de Estudos Integradores

O terceiro núcleo que compõe a organização curricular do curso é o **Núcleo de Estudos Integradores**, cujo objetivo é propiciar enriquecimento curricular através da participação do aluno em a) seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, e c) atividades de comunicação e expressão cultural, correspondendo a 120 horas (3,7%) da carga horária total do curso.

Ao final de cada período letivo, o Colegiado do Curso apreciará as solicitações de reconhecimento das atividades de enriquecimento curricular realizadas pelos alunos, considerando a sua pertinência aos propósitos definidos no Parecer CNE/CP nº. 03/2006, quais sejam: alargamento das experiências dos estudantes e consolidação da sua formação.

Através de processo formalizado à Pró-Reitoria de Ensino, as atividades realizadas pelo discente e aprovadas pelo Colegiado do Curso serão registradas no histórico escolar do aluno como conteúdos complementares flexíveis.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	
Conteúdos Complementares Flexíveis	120
TOTAL	120

6.4 Distribuição das disciplinas por período letivo

a) Turno manhã

Nome da disciplina	Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
1º PERÍODO			
Introdução à Filosofia	04	60	-
Introdução à Sociologia	04	60	-
Introdução à Psicologia da Educação	04	60	-
Fundamentos Econômicos da Educação	03	45	-
Leitura e Produção Textual	03	45	-
Fundamentos Históricos da Educação I	03	45	-
Cultura e Educação	04	60	-
2º PERÍODO			
Fundamentos Filosóficos da Educação	04	60	Introdução à Filosofia
Fundamentos Sociológicos da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	60	Introdução à Psicologia da Educação

Fundamentos Políticos da Educação	02	30	-
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	Leitura e Produção Textual
Fundamentos Históricos da Educação II	04	60	Fundamentos Históricos da Educação I
Corpo, Brinquedo e Educação	03	45	-
3º PERÍODO			
Matemática Elementar	03	45	-
Didática	04	60	-
Fundamentos Psicológicos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
Política e Gestão Educacionais	03	45	Fundamentos Políticos da Educação
Fundamentos Lingüísticos	04	60	-
Educação de Jovens e Adultos	03	45	-
Introdução à Pesquisa Educacional	04	60	Análise e Produção de Textos Acadêmicos
4º PERÍODO			
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática Elementar
Avaliação dos Processos Educacionais	03	45	Didática
Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	Fundamentos Lingüísticos
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Teorias do Currículo	03	45	-
Pesquisa Educacional I	03	45	Introdução à Pesquisa Educacional
5º PERÍODO			
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Processos de Alfabetização e Letramento	04	60	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado I	04	60	Política e Gestão Educacionais Pesquisa Educacional I
Seminário em Educação I	03	45	-
6º PERÍODO			
Fundamentos da Educação Infantil	04	60	Fundamentos Históricos da Educação II Fundamentos Filosóficos da Educação
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	04	60	-
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Processos de Alfabetização e Letramento
Literatura Infantil	04	60	-
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	Corpo, Brinquedo e Educação
Pesquisa Educacional II	03	45	Estágio Supervisionado I
Seminário em Educação II	02	30	Seminário em Educação I
7º PERÍODO			
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	03	45	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação Especial	04	60	-

Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado II	10	150	Estágio Supervisionado I Pesquisa Educacional II
Seminário em Educação III	02	30	Seminário em Educação II
8º PERÍODO			
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	03	45	-
Estágio Supervisionado III	10	150	Estágio Supervisionado II
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	Estágio Supervisionado III (co-requisito)
Seminário em Educação IV	02	30	Seminário em Educação III

b) Turno noite

Nome da disciplina	Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
1º PERÍODO			
Introdução à Filosofia	04	60	-
Introdução à Sociologia	04	60	-
Fundamentos Econômicos da Educação	03	45	-
Leitura e Produção Textual	03	45	-
Cultura e Educação	04	60	-
2º PERÍODO			
Fundamentos Filosóficos da Educação	04	60	Introdução à Filosofia
Fundamentos Sociológicos da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	Leitura e Produção Textual
Fundamentos Históricos da Educação I			
Corpo, Brinquedo e Educação	03	45	-
3º PERÍODO			
Introdução à Psicologia da Educação	04	60	-
Didática	04	60	-
Fundamentos Históricos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
Fundamentos Lingüísticos	04	60	-
Fundamentos Políticos da Educação	02	30	-
4º PERÍODO			
Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	60	Introdução à Psicologia da Educação
Matemática Elementar	03	45	-
Política e Gestão Educacionais	03	45	Fundamentos Políticos da Educação
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	Fundamentos Lingüísticos
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Introdução à Pesquisa Educacional	03	45	Análise e Produção de Textos Acadêmicos
5º PERÍODO			
Fundamentos Psicológicos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática Elementar
Avaliação dos Processos Educacionais	03	45	Didática
Processos de Alfabetização e Letramento	04	60	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
Pesquisa Educacional I	03	45	Introdução à Pesquisa Educacional
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	Corpo, Brinquedo e Educação
6º PERÍODO			
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Processos de Alfabetização e Letramento
Estágio Supervisionado I	04	60	Política e Gestão Educacionais Pesquisa Educacional I
Seminário em Educação I	03	45	-
7º PERÍODO			
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Fundamentos da Educação Infantil	04	60	Fundamentos Históricos da Educação II Fundamentos Filosóficos da Educação
8º PERÍODO			
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	04	60	-
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos	03	45	-
Literatura Infantil	04	60	-
Pesquisa Educacional II	03	45	Estágio Supervisionado I
Seminário em Educação II	02	30	Seminário em Educação I
9º PERÍODO			
Teorias do Currículo	03	45	-
Educação Especial	04	60	-
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	03	45	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado II	10	150	Estágio Supervisionado I Pesquisa Educacional II
Seminário em Educação III	02	30	Seminário em Educação II
10º PERÍODO			
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	03	45	-
Trabalho de Conclusão de Curso	00	00	Estágio Supervisionado III (co-requisito)
Seminário em Educação IV	02	30	Seminário em Educação III

6.4.1 Fluxogramas

FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - DIURNO

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
01 Introdução à Filosofia 60 -	02 Fund. Filosóficos da Educação 60 01	13 Matemática Elementar 45 -	14 Matemática I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 13	15 Matemática II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 14	29 Fundamentos da Educação Infantil 60 02-10	28 Arte na Educ. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 -	53 Disciplina da área de aprofundamento 60
03 Introdução à Sociologia 60 -	04 Fund. Sociológicos da Educação 60 03	12 Didática 60 -	46 Avaliação dos Proc. Educacionais 45 12	20 Geografia I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 -	21 Geografia II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 20	52 Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos 45 25-49	54 Disciplina da área de aprofundamento 60
05 Introd. à Psicologia da Educação 60 -	06 Fund. Psicológicos da Educação I 60 05	07 Fund. Psicológicos da Educação II 60 06	16 Ciências I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 -	17 Ciências II na Educ. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 16	49 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) 60 -	30 Educação Especial 60 -	55 Disciplina da área de aprofundamento 60
08 Fund. Econômicos da Educação 45 -	11 Fund. Políticos da Educação 30 -	43 Política e Gestão Educacionais 45 11	23 Aquisição e Desenv. da Linguagem 60 22	24 Processos de Alfabetização e Letramento 60 23	25 Língua Mat. I na Ed. Inf. e Anos Inic. Do Ens. Fundamental 60 24	26 Língua Mat. II na Ed. Inf. e Anos Inic. Do Ens. Fundamental 60 25	56 Disciplina da área de aprofundamento 45
39 Leitura e Produção Textual 45 -	41 Análise e Prod. de Textos Acadêmicos 60 39	22 Fundamentos Linguísticos 60 -	18 História I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 -	19 História II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 18	50 Literatura Infantil 60 -		34 Trabalho de Conclusão de Curso - 33
09 Fund. Históricos da Educação I 45 -	10 Fund. Históricos da Educação II 60 09	44 Educação de Jovens e Adultos 45 -	42 Teorias do Currículo 45 -		27 Educação Física na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundam. 30 46		
40 Cultura e Educação 60 -	47 Corpo, Brinquedo e Educação 45 -	45 Introdução à Pesquisa Educacional 60 41	48 Pesquisa Educacional I 45 45	31 Estágio Supervisionado I 60 43-48	51 Pesquisa Educacional II 45 31	32 Estágio Supervisionado II 150 31-51	33 Estágio Supervisionado III 150 32
				35 Seminário em Educação I 45 -	36 Seminário em Educação II 30 35	37 Seminário em Educação III 30 36	38 Seminário em Educação IV 30 37
375	375	375	375	405	405	405	405
120 Conteúdos Complementares Flexíveis							

Código	Carga horária
Pre-requisito	Co-requisito

FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - NOTURNO

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO
01 Introdução à Filosofia 60 -	02 Fund. Filosóf. da Educação 60 01	05 Introdução à Psicologia da Educação 60 -	06 Fund. Psicológ. da Educação I 60 05	07 Fund. Psicológ. da Educação II 60 06	18 História I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 -	19 História II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 18	49 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) 60 -	42 Teorias do Currículo 45 -	53 Disciplina da área de aprofundamento 60
03 Introdução à Sociologia 60 -	04 Fund. Sociológ. da Educação 60 03	12 Didática 60 -	13 Matemática Elementar 45 -	14 Matemática I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 13	15 Matemática II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 14	20 Geografia I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 -	21 Geografia II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 20	30 Educação Especial 60 -	54 Disciplina da área de aprofundamento 60
08 Fund. Econômicos da Educação 45 -	09 Fund. Históricos da Educação I 45 -	10 Fund. Históricos da Educação II 60 09	43 Política e Gestão Educacionais 45 11	46 Avaliação dos Processos Educacionais 45 12	16 Ciências I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 -	17 Ciências II na Educ. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 16	44 Educação de Jovens e Adultos 45 -	28 Arte na Educ. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 -	55 Disciplina da área de aprofundamento 60
39 Leitura e Produção Textual 45 -	41 Análise e Prod. de Textos Acadêmicos 60 39	22 Fundamentos Linguísticos 60 -	23 Aquisição e Desenv. da Linguagem 60 22	24 Processos de Alfabetização e Letramento 60 23	25 Língua Mat. I na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundamental 60 24	26 Língua Mat. II na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ens. Fundamental 60 25	50 Literatura Infantil 60 -	52 Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos 45 25-49	56 Disciplina da área de aprofundamento 45
40 Cultura e Educação 60 -	47 Corpo, Brinquedo e Educação 45 -	11 Fund. Políticos da Educação 30 -	45 Introdução à Pesquisa Educacional 60 41	48 Pesquisa Educacional I 45 45	31 Estágio Supervisionado I 60 43-48	29 Fundamentos da Educação Infantil 60 02-10	51 Pesquisa Educacional II 45 31	32 Estágio Supervisionado II 150 31-51	33 Estágio Supervisionado III 150 32
				27 Educação Física na Ed. Inf. e Anos Inic. do Ensino Fundam. 30 47	35 Seminário em Educação I 45 -		36 Seminário em Educação II 30 35	37 Seminário em Educação III 30 36	38 Seminário em Educação IV 30 37
									34 Trabalho de Conclusão de Curso - 33
270	270	270	270	300	345	300	300	390	405

120
Conteúdos Complementares Flexíveis

Código	Carga horária
Pre-requisito	Co-requisito

7. FORMAS DE ACESSO AO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO

O ingresso no Curso de Pedagogia, considerando o estabelecido no Artigo 9º da Resolução nº 26/2007 da Câmara Superior de Ensino da UFCG, far-se-á mediante:

- I – concurso vestibular;
- II – transferência;
- III – admissão de graduado;
- IV – reingresso;
- V – reopção;
- VI – programas acadêmicos específicos.

A cada período letivo serão oferecidas trinta (30) vagas para ingresso no Curso de Pedagogia.

8. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO

A efetivação do que é proposto neste projeto demanda a garantia de condições, estruturais e referentes a recursos humanos, que possibilitem a plena oferta do curso, ademais quando se consideram as precariedades já existentes nesses âmbitos.

No tocante aos recursos humanos, cabe ressaltar que a Unidade Acadêmica de Educação, à qual o curso de Pedagogia é vinculado, para dar conta da demanda de disciplinas deste curso e das demais Licenciaturas do Centro de Humanidades, conta atualmente com 31 (trinta e um) professores efetivos, dos quais 09 (nove) estão afastados, e com 08 (oito) professores substitutos. Levar em conta o quadro docente que, hoje, vem garantindo a execução da estrutura curricular em vigor faz-se necessário à reflexão acerca das novas necessidades advindas da realização do curso nos moldes aqui propostos, a partir dos direcionamentos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Considerando que tais diretrizes estabelecem que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deve formar o docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que historicamente o curso de Pedagogia do Centro de Humanidades voltou-se à formação para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau (1ª à 4ª série), não há hoje, no quadro docente efetivo da Unidade Acadêmica de Educação, nenhum professor com formação específica na área de atuação da Educação Infantil, nem com estudos e pesquisas direcionados a ela. Esse dado torna imperiosa a necessidade, diante da obrigatoriedade da implementação desta proposta, de contratação de docentes com formação voltada a essa área, inclusive para o acompanhamento dos estudantes na disciplina Estágio Supervisionado II, composta por atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas à Educação Infantil.

Necessário se faz ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelece, em seu Art. 12, que “concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo”, preferencialmente na instituição na qual cursaram sua primeira formação. Uma vez que o curso de Pedagogia do Centro de Humanidades sempre esteve voltado à formação de docentes para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, pressupõe-se que haverá uma demanda significativa de egressos buscando complementar seus estudos na área não cursada, a voltada à docência na Educação Infantil, fator que também reforça a necessidade de contratação de docentes para essa área.

Cabe ressaltar que, dentro da nova proposta de organização do curso, o estágio curricular supervisionado assumirá uma lógica diferenciada, com 360 horas distribuídas em três componentes curriculares localizados em períodos letivos distintos, cada um voltado a um aspecto da docência: a gestão, a docência na Educação Infantil e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dado o número de alunos que comporá cada turma de Estágio e a necessidade de constituição de uma equipe docente responsável pelo acompanhamento dos discentes em sua trajetória ao longo dos Estágios Supervisionados I, II e III, também torna-se imprescindível a contratação de professores para essa área específica de atuação.

Outro dado relevante a ser destacado é o fato de, a partir das referidas diretrizes, ter havido um aumento significativo da carga horária dos cursos de Pedagogia, que deverão ter, no mínimo, 3200

horas. No caso específico deste curso de Pedagogia, houve um aumento de mais de 850 horas na carga horária total, aspecto que implicará, entre outros fatores, o aumento do número de componentes curriculares a serem oferecidos, em virtude também da ampliação da concepção de docência que deve, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, nortear a formação do pedagogo. Desse modo, a ampliação do número de disciplinas que comporão o currículo do curso de Pedagogia também torna necessária a contratação de novos docentes para atuação em áreas como Pesquisa Educacional, Ensino de Arte e Ensino de Geografia.

A observação de que, nesta proposta, o aluno opta por uma área de aprofundamento para dedicar-se à intensificação de seus estudos em uma questão específica também justifica a necessidade de contratação de novos docentes, uma vez que será necessário garantir, além do oferecimento das cinquenta e cinco disciplinas componentes da formação dirigida a todos os estudantes, mais quatro componentes curriculares referentes a cada uma das áreas de aprofundamento oferecidas, fato que resultará numa ampliação significativa do número de disciplinas oferecidas em relação à estrutura curricular até então vigente no curso.

Em relação às condições estruturais necessárias ao pleno funcionamento da proposta, há muito vêm sendo reivindicadas condições mais favoráveis e adequadas ao funcionamento das atividades do curso de Pedagogia. Tais condições incluem a existência de mais ambientes, voltados aos laboratórios; ao estudo dos docentes e discentes; às atividades de pesquisa e extensão, incluindo o apoio aos grupos de pesquisa e aos projetos de ensino e extensão desenvolvidos no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação; às atividades do Grupo PET – Pedagogia; aos ambientes de professores; à criação de uma Biblioteca Setorial etc. Incluem, ainda, as condições para que, nesses espaços, seja possível desenvolver as atividades pedagógicas previstas, o que requer que sejam garantidos equipamentos e materiais que possibilitem, entre outros aspectos, a articulação curricular no âmbito do Curso.

9. AVALIAÇÃO

9.1 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Tendo a concepção emancipatória do processo avaliativo como fundamento, respeitando a autonomia do professor, as normas estabelecidas na legislação – nacional e local – pertinente e as especificidades teóricometodológicas dos vários componentes curriculares, a avaliação do ensinoaprendizagem, no curso de Pedagogia, será realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Mediante procedimentos adequados aos respectivos componentes curriculares, o processo avaliativo, superando o caráter classificatório, cumprirá o papel de fornecer subsídios para a reorientação e o aprimoramento do processo pedagógico e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do curso.

9.2 Avaliação da implementação do projeto

A melhoria do Curso depende da capacidade reflexiva dos seus integrantes. Considerando que este projeto é dinâmico e que pode ser melhorado a partir da constatação da necessidade de alterações e ajustes, propomos a avaliação permanente do Curso numa perspectiva multidimensional, colaborativa e contínua (Saint-Laurent et al., 1995).

O aspecto multidimensional dessa avaliação considera tanto a multiplicidade dos critérios avaliativos, quanto a análise da ação dos diversos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, tal avaliação deverá voltar-se:

1. ao funcionamento administrativo, incluindo aspectos como infraestrutura de sala de aula, secretarias e laboratórios; relação funcionários docentes e funcionários-discentes; relação gestores-funcionários; funcionamento das instâncias deliberativas (assembleias departamentais, reuniões de comissões, colegiados etc.); exequibilidade das ações planejadas; horários de funcionamento, dentre outros; e
2. ao funcionamento pedagógico, abrangendo a pertinência das metodologias de ensino (conteúdos, objetivos, referencial teórico, procedimentos de ensino e de avaliação) aos planos de curso das disciplinas; relação professor aluno; relação entre os planos de curso e os objetivos propostos neste projeto; avaliação de projetos de pesquisa, ensino e extensão etc.

Esses aspectos serão base para a estruturação dos instrumentos avaliativos e serão analisados na perspectiva de cada segmento integrante do curso (discente, docente e técnico-administrativo), o que possibilitará uma análise dos olhares de cada grupo de sujeitos em relação a um mesmo aspecto em análise; daí a avaliação ter caráter colaborativo.

Pensamos ainda na continuidade do processo. Em virtude disso, a avaliação deverá ser realizada ao final do período letivo, em semestres alternados e contará com a aplicação, aos diferentes segmentos componentes do curso, de um instrumento avaliativo que contemple as dimensões funcionamento administrativo e pedagógico.

O processo avaliativo será conduzido por uma equipe composta por representantes dos diversos segmentos, escolhidos por seus pares, e dirigido pela Coordenação da Graduação em Pedagogia. Essa equipe terá a responsabilidade de elaborar o instrumento avaliativo, modificando-o quando se fizer necessário. Também caberá, a ela, aplicar o instrumento e sistematizar os dados obtidos, analisando-os com vistas à produção do relatório conclusivo da avaliação.

Esse relatório será socializado com os sujeitos do curso no período letivo subsequente à aplicação do instrumento avaliativo. Durante a socialização do referido relatório, a equipe responsável pela avaliação terá como objetivos: 1) apresentar os resultados de modo a problematizar as condições atuais de funcionamento do curso; 2) construir encaminhamentos voltados à resolução dos problemas detectados; e 3) otimizar a continuidade e qualidade do processo avaliativo. Após tal socialização, os resultados da avaliação serão submetidos à apreciação do Colegiado de Pedagogia e da Assembléia da Unidade Acadêmica de Educação.

O processo avaliativo em questão poderá, ainda, ser desenvolvido enquanto projeto de pesquisa e extensão, contando com a participação de discentes que investigarão o seu próprio processo formativo, enquanto participam dele como alunos e pesquisadores auxiliares.

10. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, São Paulo: Cortez: Campinas: CEDES, out. 2006. p. 819-842.

SAINT-LAURENT, L. et al. Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

ZAIDAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 143-148.

11. EMENTÁRIO

11.1 Disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos

DISCIPLINA: Introdução à Filosofia	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: O nascimento da Filosofia: do pensamento mítico ao discurso filosófico. A razão e o discurso científico. O problema epistemológico. O problema ético. O problema político.	
OBJETIVO: Estudar a história da Filosofia, sua origem, seu discurso e questões pertinentes ao conhecimento filosófico, como razão, ética e política.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia . São Paulo: Ática, 1994, 440 p. HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento . 2ª. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 177p. VERNANT, Jean-Pierre. Mito e pensamento entre os gregos . 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002, 504 p.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: HUISMAN, Denis e VERGEZ, André. Compêndio Moderno de Filosofia – volume II. O Conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1973, 365 p. REZENDE, Antonio (org.) Curso de filosofia . 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/SEAF, 1992, 259 p.	

DISCIPLINA: Fundamentos Filosóficos da Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Introdução à Filosofia	
EMENTA: O problema da educação na Antiguidade: a paidéia grega – Sócrates, Platão e Aristóteles. Modernidade, infância, educação e sociedade. Democracia e educação. O pensamento educacional brasileiro: interfaces com a filosofia da educação. Tópicos de tendências contemporâneas na educação	
OBJETIVO: Compreender a construção de discursos da educação da antiguidade, modernidade e pós-modernidade a partir de suas raízes epistemológicas, éticas, de filosofia política e concepções de homem, natureza e existência, relacionados com tendências das teorias e práticas educacionais brasileiras.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999, 165 p. HERMANN, Nadja. Pluralidade e ética em educação . Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 147 p. MORANDI, Franc. Filosofia da educação . Bauru-SP: EDUSC, 2002, 156 p. PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor : profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, 232 p.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: PLATÃO. A República . 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993, 515 p. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação . São Paulo: Martins Fontes, 1995, 684 p. DEWEY, John. Vida e educação . 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978, 113 p. (Prefácio de Lourenço Filho e estudo introdutório - A Pedagogia de Dewey, por Anísio Teixeira) JAEGER, Werner. Paidéia: a formação do homem grego . São Paulo: Martins Fontes, 1995, 1413 p.	

DISCIPLINA: Introdução à Sociologia	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Contexto histórico do surgimento da Sociologia. Pensadores clássicos da Sociologia. Abordagens contemporâneas em sociologia. Temas atuais em Sociologia	
OBJETIVO: Propiciar condições para a apropriação de um instrumental teórico-metodológico básico da Sociologia, que permita problematizar e discutir, criticamente, o contexto social.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CORCUFF, Philippe. As novas sociologias : construções da realidade social. São Paulo: EDUSC, 2001. ELIAS, Norbert. Introdução à sociologia . Lisboa: Edições 70, 2005. GALLIANO, A. Guilherme. Introdução à Sociologia . São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981. VILA NOVA, Sebastião. Introdução à sociologia . São Paulo: Atlas, 2004.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BOTTOMORE, Tom B. Introdução à sociologia . Rio de Janeiro: LTC, 1987. DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico . Paulo Neves (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999. GIDDENS, Anthony. Sociologia. Portugal : Calouste Gulbenkian, 2004. TOMAZI, Nelson Dacio et al. Iniciação à sociologia . São Paulo: Atual, 2000.	

DISCIPLINA: Fundamentos Sociológicos da Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Introdução à Sociologia	
EMENTA: A educação como objeto de estudo sociológico. Correntes clássicas do pensamento sociológico: incursões em torno da educação e da escola. Pensamento educacional brasileiro: contribuições da Sociologia da Educação. Abordagens contemporâneas em Sociologia da Educação. Temas atuais em Sociologia da Educação.	
OBJETIVO: Propiciar condições favoráveis à apropriação de um instrumental teórico-metodológico básico da Sociologia da Educação, que permita problematizar e discutir, criticamente, os fenômenos educativos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CARVALHO, Alonso B. de; SILVA, Wilton C. Lima da. Sociologia e educação : leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. DEMO, Pedro. Sociologia da educação : sociedade e suas oportunidades. Brasília-DF: Plano Editora, 2004. RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da educação . Rio de Janeiro: DP&A, 2001. SEMBEL, Nicolas & BARRERE, Anne. Sociologia da escola . São Paulo: Loyola, 2006. STRECK, Danilo R. Correntes pedagógicas : uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DEWEY, John. Vida e educação . São Paulo Melhoramentos, 1975. DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia . São Paulo: Melhoramentos, 1973. SANCHES, Antonio Hernandez. Sociologia da educação . Rio de Janeiro: THX, 2001. TOMAZI, Nelson Dacio. Sociologia da educação . São Paulo: Atual, 1997. TURA, Maria de Lourdes R. Sociologia para educadores . In: Coleção Educação e Sociedade, Rio de Janeiro: Quartet, 2, n. 8, 2004.	

DISCIPLINA: Introdução à Psicologia da Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: A constituição da Psicologia como ciência. Psicologia da Educação, Psicanálise e Psicopedagogia: pontos e contrapontos. Os ciclos da vida e suas interfaces com a educação. A natureza sócio-cultural do desenvolvimento humano.	
OBJETIVO: Sistematizar, em uma abordagem panorâmica, os conceitos básicos da Psicologia, introduzindo sua relação com a Educação no que diz respeito aos ciclos da vida e à natureza sociocultural do desenvolvimento humano.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BEE, H. O ciclo vital . Porto Alegre: Artmed, 1997. BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Psicologias : uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. CARRARA, K. (org.) Introdução à psicologia da educação : seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2006. COLL, C. et al. Psicologia da Educação . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COLL, C. et al. Psicologia do ensino . Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. KUPFER, M. C. Freud e a educação : o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997. LOPES, E. M. T. (org.) A Psicanálise escuta a educação . Belo Horizonte: autêntica, 1999. MRECH, L. M. Psicanálise e educação : novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999. OLSON, D. R.; TORRANCE, N. et al. Educação e desenvolvimento humano . Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. PAPALIA, D. E.; OLDS, D. E. Desenvolvimento humano . 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.	

DISCIPLINA: Fundamentos Psicológicos da Educação I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Introdução à Psicologia da Educação	
EMENTA: Abordagens teóricas da Psicologia da aprendizagem e suas implicações pedagógicas. Desenvolvimento, subjetivação e aprendizagem	
OBJETIVO: Analisar criticamente as principais abordagens teóricas da Psicologia da Aprendizagem, suas implicações nas práticas pedagógicas e nos processos de subjetivação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	

CARRARA, K. (org.) **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2006.
 FONTANA, R. e CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. (Formação do Professor).
 GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.
 OLIVEIRA, M. K. de **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
 BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
 LEONTIEV, Aleksei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
 PALANGANA, Isilda Campaner. **A concepção de Lev Semynovitch Vygotsky**: pressupostos filosóficos e epistemológicos. In: Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001, p. 106-124.
 PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Difel, 1982.
 REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira, 2003.
 ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
 VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
 VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
 VEER, R. V. D. e VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo, Loyola, 1996.
 WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4 ed. São Paulo: Pioneira, 1996.
 WALLON, Henry. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1986.
 WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo & ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DISCIPLINA: Fundamentos Psicológicos da Educação II	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Fundamentos Psicológicos da Educação I	
EMENTA: Fatores relacionados aos processos de aprendizagem: motivação, inteligências, afetividade. Linguagens e subjetivação. Contextos culturais da aprendizagem e escolarização.	
OBJETIVO: Analisar o papel da motivação, das inteligências, da subjetividade e da afetividade na aprendizagem, em diferentes contextos culturais e de escolarização.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:	
BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.) A motivação do aluno : contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001.	
CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização : questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.	
DEVAL, Juan. Aprender na vida e aprender na escola . Porto Alegre: Artmed, 2001.	
NUNES, J. M. G. Fundamentos de psicologia : linguagem e cognição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.	
POZO, J. I. Aprendizes e mestres : a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	
ARANTES, V. A. (org.). Afetividade na escola : alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção Na Escola: Alternativas teóricas e práticas)	
BRUNER, Jerome. A cultura da educação . Porto Alegre: Artmed, 2001.	
COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar : ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.	
COLL, C. O construtivismo na sala de aula . São Paulo: Ática, 1998.	
GARDNER, H. Inteligências múltiplas . Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.	
GOLEMAN, D. Inteligência social : o poder das relações humanas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.	
GOLEMAN, D. Inteligência emocional . Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.	
JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. Criar condições para aprender : o sócio construtivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.	
PÁGIO REVISTA PEDAGÓGICA : Inteligência: dimensões e perspectivas. Porto Alegre, ano 1, n. 1, maio/jul. 1997.	
PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.	

DISCIPLINA: Fundamentos Econômicos da Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: O processo de trabalho no contexto da sociedade capitalista. Trabalho e educação. A educação escolar frente às consequências do desenvolvimento científico-tecnológico no processo	

de trabalho
OBJETIVO: Estudar os principais aspectos teórico-empíricos dos fundamentos sócio-econômicos da produção capitalista com realce para: a) a organização do processo de trabalho e as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico; b) os pressupostos das teorias do capital humano e social com suas repercussões na educação; c) o papel da educação escolar frente às exigências básicas para a construção do cidadão contemporâneo. BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FERRETTI, Celso João et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2001. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005. PIRES, Valdemir. Economia da educação: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

DISCIPLINA: Fundamentos Históricos da Educação I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: O estudo da educação na perspectiva histórica. A educação na história da humanidade, da comunidade primitiva à sociedade capitalista. A escola pública contemporânea: da gênese à escola universal	
OBJETIVO: Possibilitar uma visão dos vários momentos e das diversas configurações da educação escolar, ao longo da história da humanidade.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001. 288 p. LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 19. ed. São Paulo: Nacional, 2001. MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 382 p. (Coleção Educação Contemporânea. Série Memória da Educação) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999. PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 196 p. (Coleção Educação Contemporânea)	

DISCIPLINA: Fundamentos Históricos da Educação II	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Fundamentos Históricos da Educação I	
EMENTA: Periodizações da história da educação brasileira. O processo histórico de construção material da escola pública brasileira contemporânea: o legado educacional dos jesuítas ao século XX. A história da educação paraibana.	
OBJETIVO: Propiciar conhecimentos relativos à gênese e expansão da educação escolar no Brasil.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel (org.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. 254 p. (Coleção Memória da Educação) SAVIANI, Dermeval et al. (org.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. 203 p. (Coleção Educação Contemporânea). _____. O legado educacional do século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. 235 p. (Coleção Educação Contemporânea). BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: São Francisco, 2002. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. 267 p.	

DISCIPLINA: Fundamentos Políticos da Educação

NÚMERO DE CRÉDITOS: 02	CARGA HORÁRIA: 30 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Noções fundamentais de política. O sujeito político coletivo. Democracia e cidadania. Estado, políticas públicas e educação.	
OBJETIVO: Favorecer uma reflexão acerca da participação política, dos processos decisórios e das políticas públicas, em suas vinculações com a educação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CARNOY, Martin. Estado e teoria política. Tradução da equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. TORRES, Carlos Alberto (org.). Teoria crítica e sociologia política da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Biblioteca Freiriana, v. 6). BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. SOARES, Rosemary Dore. Gramsci, o Estado e a Escola. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2000 (Coleção Educação). VITA, Álvaro de; BORON, Atílio A. (org.). Teoria e Filosofia política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano. Tradução de Rafael Varela. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Buenos Aires: Clacso, 2004.	

DISCIPLINA: Didática	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Fundamentos epistemológicos, históricos, sociais, políticos e pedagógicos da didática. A educação escolar e a construção do conhecimento frente aos desafios colocados pela sociedade contemporânea. Planejamento educacional e organização do trabalho pedagógico.	
OBJETIVO: Desenvolver compreensões sobre a didática e sua aplicação num processo de educação escolar voltado à construção social do saber, refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico e o significado social e político das atitudes dos professores, dos seus métodos e do conteúdo que ensinam.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CANDAU, Vera Maria. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. _____. Rumo a uma nova didática. Petrópolis-RJ: Vozes, 1991. MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática teórica / didática prática. Para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1991. PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. WACHOWICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. MISUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. PERRENOUD, Philippe. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. VEIGA, I. P. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas - SP: Papirus, 1992. ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002	

DISCIPLINA: Matemática Elementar	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Contagem, sistemas de numeração e operações básicas: bases diversas. Números racionais: representações e operações	
OBJETIVO: Favorecer a compreensão dos seguintes tópicos do bloco de conteúdo “Números e operações”: contagem, sistema de numeração e operações básicas (bases diversas e base dez) e números racionais.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: NUNES, Terezinha et al. Educação matemática 1: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005. PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:	

NUNES, Terezinha et al. Repensando adição e subtração: Contribuições da Teoria dos Campos Conceituais. São Paulo: PROEM, 2001.
 RANGEL, Ana Cristina S. Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
 TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. Didática da matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

DISCIPLINA: Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Matemática Elementar	
EMENTA: Aspectos cognitivos associados aos conhecimentos matemáticos: comparação, classificação, inclusão, seriação e outros. Conteúdos matemáticos e sua abordagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: contagem; sistemas de numeração e Operações.	
OBJETIVO: Explorar os conteúdos contagem, sistema de numerações, operações, espaço, forma, grandezas e medidas, favorecendo sua abordagem teórico-metodológica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DUHALDE, Maria Elena; CUBERES, Maria T. G. Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. MACHADO, Sílvia D. A. et al. Educação matemática: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999. NUNES, Terezinha et al. Educação Matemática 1: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). Didática da matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. Didática da matemática: como dois e dois: a construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.	

DISCIPLINA: Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMENTA: Conteúdos matemáticos e sua abordagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: espaço, figuras planas e espaciais; grandezas geométricas e não geométricas; tabelas, gráficos e dados estatísticos; noções combinatórias e de probabilidade. O uso de materiais concretos e de jogos pedagógicos no ensino-aprendizagem da matemática	
OBJETIVO: Favorecer o conhecimento de aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estimulando a adoção de práticas pedagógicas por meio do uso de materiais concretos e do tratamento da informação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BELLEMAIN, P. M. B.; LIMA, P. F. Um estudo da noção de grandeza e implicações no ensino fundamental e médio. Natal: SBHMAT, 2002. LINDQUIST, Mary M.; SHUETE, A. P. (org.). Aprendendo e ensinando geometria. São Paulo: Atual, 1994. (tradução de Hygino H. Domingues) PAIS, Luiz Carlos. Didática da matemática: uma análise da influência francesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática, 3) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p. DUHALDE, Maria Elena; CUBERES, Maria T. G. Encontros iniciais com a matemática: contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (tradução de Maria Cristina Fontana) PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org.). Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.	

DISCIPLINA: Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: O conhecimento científico e sua aquisição. História do ensino de Ciências Naturais. Diretrizes para o ensino de Ciências Naturais: propostas curriculares oficiais e prática docente. Conteúdos e propostas metodológicas para o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: seres vivos e educação ambiental	

OBJETIVO: Favorecer, através da compreensão de pressupostos epistemológicos, históricos e políticos, a reflexão sobre o conhecimento científico e o ensino de Ciências Naturais, subsidiando, a partir do estudo dos conteúdos seres vivos e educação ambiental, a prática docente nessa disciplina específica.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ANGOTTI, José André & DELIZOLCOV, Demétrio. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990. ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michael. A didática das ciências. Campinas-SP: Papirus, 1990. BIZZO, Nelio. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 1999. CANIATO, Rodolfo. A terra em que vivemos. Campinas-SP: Papirus, 1987. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ALMEIDA, Célia Maria de C. A universidade e o ensino de 1º e 2º graus: A didática das ciências. Campinas: Papirus, 1988. CANIATO, Rodolfo. Consciência na educação. Campinas-SP: Papirus, 1988. NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.	

DISCIPLINA: Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMENTA: Conteúdos e propostas metodológicas para o ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: biosfera e componentes abióticos. Análise de currículos, textos didáticos e materiais de ensino de Ciências Naturais.	
OBJETIVO: Subsidiar o planejamento e a programação do ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propiciando, a partir do estudo dos conteúdos biosfera e componentes abióticos, a vivência e a reflexão da prática docente nessa disciplina específica.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ANGOTTI, José André & DELIZOLCOV, Demétrio. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1990. ASTOLFI, Jean-Pierre & DEVELAY, Michael. A didática das ciências. Campinas-SP: Papirus, 1990. BIZZO, Nelio. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 1999. CANIATO, Rodolfo. A terra em que vivemos. Campinas-SP: Papirus, 1987. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ALMEIDA, Célia Maria de C. A universidade e o ensino de 1º e 2º graus: A didática das ciências. Campinas: Papirus, 1988. CANIATO, Rodolfo. Consciência na educação. Campinas-SP: Papirus, 1988. NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.	

DISCIPLINA: História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Pressupostos teórico-metodológicos do conhecimento histórico. Revisão historiográfica da literatura sobre a Paraíba, o Nordeste e o Brasil.	
OBJETIVO: Discutir o conhecimento histórico a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos que o embasam, com base no acesso à literatura historiográfica sobre a Paraíba, o Nordeste e o Brasil.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Cortez, 1999. ALMEIDA, Horácio de. História da Paraíba. 2 vols. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1978. BENJAMIN, César et alli. A opção brasileira. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998. GURJÃO, Eliete de Queiroz e LIMA, Damião. (orgs.) Estudando a história da Paraíba: uma coletânea de textos didáticos. 3. ed., Campina Grande: EDUEP, 2004. SADER, Emir. A vingança da história. São Paulo: Boitempo, 2003. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da	

questão agrária no Nordeste. São Paulo: Atlas, 1986.
 CARVALHO, José Murilo de. O imaginário da República no Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
 DECCA, Edgar Salvadore de. 1930: o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
 NOVAIS, Fernando A. (org.). História da vida privada no Brasil. v. 3 e 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
 SOUZA, Francisco de Assis Lemos. Nordeste: o Vietnã que não houve: ligas camponesas e o golpe de 64. Londrina: ED. LUEL/ ED. UFPB, 1996.
 SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et alli. Estrutura do poder na Paraíba. João Pessoa: ED. Universitária/ UFPB, 1999.
 SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O regionalismo nordestino: existência e consciência da desigualdade regional. São Paulo: Moderna, 1984.

DISCIPLINA: História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMENTA: História do ensino de História. As concepções teórico-metodológicas da História na Academia e nas escolas públicas. Experiências e propostas para o ensino de História na contemporaneidade: os recursos didático-metodológicos propostos pela literatura mais recente e as demandas dos docentes e discentes das escolas públicas da Paraíba.	
OBJETIVO: Analisar diferentes concepções teórico-metodológicas da História e suas repercussões no ensino e na aprendizagem dessa disciplina na contemporaneidade.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BALDISSERA, José Alberto. O livro didático de história: uma visão crítica. 4. ed. Porto Alegre: Evangraf, 1994. BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (org.). Passados recompostos: campos e canteiros da história. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1998. FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História e ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. FRANCO, Maria Laura P. B. O livro didático de história no Brasil – a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BORGES, Vavy Pacheco. O que é história. São Paulo: Brasiliense, 1993. BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. _____. O que é história cultural? Rio de Janeiro: Zahar, 2001. CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: a arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.	

DISCIPLINA: Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Concepções teórico-metodológicas e noções da Geografia. As relações sociedade/natureza. As dimensões do espaço geográfico: o urbano, o rural e suas relações. As escalas de estudo: o espaço vivido, percebido e concebido.	
OBJETIVO: Analisar distintas concepções de Geografia e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem das relações natureza/sociedade e sobre a compreensão do espaço geográfico em suas diferentes dimensões.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALMEIDA, R. D. & PASSINI, E. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989. (Coleção repensando o ensino) ANDRADE, M. C. de. Geografia ciência da sociedade; uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987. CASTRO, Iná Elias de et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CARLOS, Ana Tani A. A Geografia e o espaço. In: _____. Espaço e indústria. São Paulo: Contexto, 1999. FERREIRA, Conceição C. e SIMÕES, Natércia N. A evolução do pensamento geográfico. Lisboa: Gradiva (s.d.). MORAES, A. C. R. Geografia: pequena história crítica. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.	

DISCIPLINA: Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMENTA: Pressupostos filosóficos, psicológicos, antropológicos, históricos e políticos para o ensino de Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estratégias metodológicas: planejamento, recursos didáticos e avaliação do processo ensino-aprendizagem	
OBJETIVO: Subsidiar, a partir da compreensão dos pressupostos do ensino de Geografia, o planejamento da abordagem dessa disciplina na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001. (Caminhos da Geografia) CALLAI, Helena Copetti (org.). O ensino em estudos sociais. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002. (Coleção Ensino de Primeiro Grau; 15) CASTROGIOVANNI, A. C (orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999. CASTELAR, Sônia (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Novas Abordagens. GEOUSP; 5) BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.	

DISCIPLINA: Fundamentos Lingüísticos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: A lingüística e o ensino de língua materna. Concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de língua materna. Aspectos grafo-fônicos do português. Variação lingüística e ensino de língua materna. A relação entre oralidade e escrita.	
OBJETIVO: Propiciar elementos para compreender a língua portuguesa e seu funcionamento numa perspectiva lingüística.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1999. FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2005. ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino de língua materna. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BAGNO, Marcos.; STUBBS, Michael.; GAGNÉ, Gilles. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.	

DISCIPLINA: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Fundamentos Lingüísticos	
EMENTA: Teorias de aquisição da linguagem. Simbolismos de primeira e segunda ordem. Aquisição da linguagem oral. Aquisição da linguagem escrita.	
OBJETIVO: Analisar, a partir de diferentes vertentes teóricas, os processos de aquisição e desenvolvimento das linguagens oral e escrita pela criança.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1992. DEL RÉ, Alessandra (org.). Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006. FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.	

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GOODMAN, Yetta M. (org.). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MELO, Lélia E.(org.). Tópicos de psicolinguística aplicada. 3. ed. São Paulo; Associação Editorial Humanitas, 2005.

PERROTA, Claudia M.; MÄRTZ, Laura W.; MASINI, Lúcia. Histórias de contar e de escrever: a linguagem no cotidiano. São Paulo: Summus, 1995.

DISCIPLINA: Processos de Alfabetização e Letramento	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	
EMENTA: Perspectivas de alfabetização e letramento, concepções de leitura, aquisição de leitura e consciência fonológica, práticas de alfabetização para leitores iniciantes: princípios teóricometodológicos, ambiente letrado e mediação docente.	
OBJETIVO: Analisar perspectivas de alfabetização e de letramento, focalizando práticas alfabetizadoras e de formação de leitores inspiradas nas abordagens construtivista e sóciohistórica, de modo que o aluno se aproprie do seu papel enquanto agente transformador da realidade social, inclusive, letrada.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COOK-GUMPERZ, J. (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação). LODI, A. C. B. A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficina de surdos. (Tese de Doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2004. MOTA ROCHA, S. R. da. Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002.	

DISCIPLINA: Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Processos de Alfabetização e Letramento	
EMENTA: Concepções de escrita. Texto e textualidade. Gêneros textuais e ensino de língua materna. A leitura e a escrita de textos na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	
OBJETIVO: Refletir sobre o trabalho com textos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da discussão sobre as diferentes noções de escrita e de texto e suas implicações pedagógicas.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana. Raquel; BEZERRA, Mª Auxiliadora. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991. KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MASSINI-CAGLIARI, Gladis. O texto na alfabetização: coesão e coerência. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo: alfabetização e socioconstrutivismo. São Paulo: FTD, 1996. (Conteúdo e metodologia).	

DISCIPLINA: Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMENTA: Leitura e produção de textos: a relação teoria/prática. Estudo crítico-analítico de livros	

didáticos de Língua Portuguesa. Critérios de avaliação da leitura e da produção textual. Análise lingüística nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
OBJETIVO: Ancorar a prática de ensino da língua portuguesa na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando a relação teoria/prática na leitura e produção textuais, bem como na análise lingüística.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ANDALÓ, Adriane. Didática da língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000. LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas-RS: EDUCAT, 1999. NASPOLINI, Ana. Didática da Língua Portuguesa: tijolo por tijolo: Leitura e produção de textos. São Paulo: Scipione, 2004. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COSTA VAL, Mª da Graça. Professor-leitor/aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEAL/Formato, 1998. ROJO, Roxane (org). A prática de linguagem em sala: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

DISCIPLINA: Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 02	CARGA HORÁRIA: 30 horas
PRÉ-REQUISITOS: Corpo, Brinquedo e Educação	
EMENTA: Desenvolvimento psicomotor da criança. Educação Física nos anos iniciais da escolarização: história e concepções. O jogo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Reflexões críticas sobre o esporte na escola.	
OBJETIVO: Favorecer a compreensão do desenvolvimento psicomotor da criança e o entendimento de suas relações com as atividades de jogo e esporte no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CASTELLANI FILHO, Lino. Educação física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988. FREIRE, João Batista Freire e SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. Campinas, SP: Scipione, 2003. NEGRINE, Airton. Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial. Porto Alegre: Pallotti, 1986. VENANCIO, S., FREIRE, J. B. (orgs). O jogo dentro e fora da escola. Campinas, SP: Autores Associados, apoio: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2005. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BARBOSA, Cláudio Luis de Alvarenga. Educação física escolar: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001. FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. NEIRA, M. G.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.	

DISCIPLINA: Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Conceitos e princípios teóricos e metodológicos para o ensino da linguagem artística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especificidades da produção do conhecimento artístico em diferentes idades e contextos. Linguagens artísticas: integração entre os processos criativos, análise e contextualização.	
OBJETIVO: Subsidiar o ensino da Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base na discussão dos conceitos e princípios teórico-metodológicos desse ensino e das peculiaridades da produção do conhecimento artístico.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FUSARI, Maria Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º. Grau. Série Formação Geral) IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Sala de aula e formação de professores). OSINSKI, Dulce R. B. Arte, história e ensino: uma trajetória. São Paulo: Cortez. 2001. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista. Campinas-SP: Papirus, 1994.	

DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Infantil	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Fundamentos Históricos da Educação II e Fundamentos Filosóficos da Educação	
EMENTA: Concepções de infância e de educação infantil: perspectivas filosófica, histórica, sociológica e pedagógica. Políticas públicas e educação infantil no Brasil. Diretrizes para a educação infantil: propostas curriculares oficiais e prática docente.	
OBJETIVO: Analisar, à luz de perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas, as concepções de infância/criança e educação infantil e as conseqüentes políticas educacionais para esta etapa educativa.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. DALMBERG, Gunila, MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. KOHAN, Walter O. Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: AECE, Alessandra. A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. ARIËS, Philippe. História social da criança e da família. trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. PRIORE, Mary Del. História das crianças no Brasil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002. ROUSSEAU, J. J. Emílio ou da educação. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.	

DISCIPLINA: Educação Especial	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Fundamentos sociológicos, psicológicos e educacionais da Educação Especial. Caracterização das pessoas com necessidades especiais. Deficiência, diversidade e estigma. Modelos de Educação Especial. A Educação Especial no contexto brasileiro.	
OBJETIVO: Analisar os fundamentos e modelos explicativos dos processos sociais de construção do estigma em sociedades desiguais, de modo a problematizar o papel social dos diversos agentes sociais e, em particular, do docente frente aos indivíduos em situação de deficiência, objetivando a construção de práticas pedagógicas de desestigmatização social sustentadas por pedagogias críticas, em contraposição às pedagogias classificatórias.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CARVALHO, R. Educação inclusiva com os pingos nos "IS". Porto Alegre: Mediação, 2004. COLL, C., PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 03. OMOTE, S. (org). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.	

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Política e Gestão Educacionais e Pesquisa Educacional I	
EMENTA: Desenvolvimento de atividades teórico-práticas junto à equipe pedagógica escolar. Experiências de atuação em áreas de gestão escolar, como: projetos pedagógicos, colegiados escolares, gerenciamento de recursos, programas oficiais e avaliação institucional	
OBJETIVO: Permitir, mediante a articulação de teoria e prática fundamentada na pesquisa científica, a vivência e a análise de práticas da gestão escolar.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.	

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1998.
 ROCHA, Marisa Lopes da. Estratégia de desinstitucionalização: a pesquisa-intervenção e as práticas de formação. Dixa - Revista Paulista de Psicologia e Educação. Araraquara: UNESP/FCL, v. 4, n. 2, 1998, p. 93-114.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado II	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 10	CARGA HORÁRIA: 150 horas
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado I e Pesquisa Educacional II	
EMENTA: Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil em creches públicas. Planejamento e execução de ações de ensino em classes de Educação Infantil. Análise críticoreflexiva de aspectos relativos à docência vivenciada durante o estágio.	
OBJETIVO: Permitir, mediante a articulação de teoria e prática fundamentada na pesquisa científica, a vivência e a análise da prática pedagógica na Educação Infantil.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Trad. Carlos Alberto S. N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. JOLIBERT, Josette, et all. Formando crianças produtoras de textos. Volume II. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. ROCHA, Marisa Lopes da. Estratégia de desinstitucionalização: a pesquisa-intervenção e as práticas de formação. Dixa - Revista Paulista de Psicologia e Educação. Araraquara: UNESP/FCL, v. 4, n. 2, 1998, p. 93-114.	

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado III	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 10	CARGA HORÁRIA: 150 horas
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado II	
EMENTA: Contextualização e problematização do processo pedagógico desenvolvido em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento e execução de ações didáticopedagógicas. Análise crítico-reflexiva de aspectos relativos à docência vivenciada durante o estágio.	
OBJETIVO: Permitir, mediante a articulação de teoria e prática fundamentada na pesquisa científica, a vivência e a análise da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissionais docentes. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos – Intervenção na presente. In: Revista Presença pedagógica. v. 2, n. 08. maio/abr., 1996. MANATA, Dora Vianna. Planejamento docente, questão de didática: “tenho tudo planejado na cabeça”. In: Revista de Educação AEC – Planejamento no cotidiano da escola, ano 33, número 132, 2004, p. 07-19. ROCHA, Marisa Lopes da. Estratégia de desinstitucionalização: a pesquisa-intervenção e as práticas de formação. Dixa - Revista Paulista de Psicologia e Educação. Araraquara: UNESP/FCL, v. 4, n. 2, 1998, p. 93-114.	

DISCIPLINA: Trabalho de Conclusão de Curso	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 00	CARGA HORÁRIA: 00 horas
CO-REQUISITO: Estágio Supervisionado III	
EMENTA: Apresentação e avaliação do trabalho de conclusão de curso construído com base nas atividades desenvolvidas ao longo dos Estágios Supervisionados I, II e III.	
OBJETIVO: Promover a articulação das pesquisas produzidas, pelo aluno, ao longo das atividades de estágio supervisionado.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com as temáticas priorizadas nas pesquisas desenvolvidas.	

DISCIPLINA: Seminário em Educação I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Análise das instituições de educação infantil e das escolas de ensino fundamental, predominantemente, em sua dimensão organizacional. Autonomia escolar. Gestão escolar: instâncias e práticas. Mecanismos e procedimentos de planejamento educacional nas instituições de ensino.	
OBJETIVO: Possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com as temáticas que serão priorizadas.	

DISCIPLINA: Seminário em Educação II	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 02	CARGA HORÁRIA: 30 horas
PRÉ-REQUISITOS: Seminário em Educação I	
EMENTA: Análise das instituições de educação infantil e das escolas de ensino fundamental, predominantemente, em sua dimensão pedagógica. A prática educativa desenvolvida na escola. Condições e impasses para o desenvolvimento de inovações pedagógicas	
OBJETIVO: Possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com as temáticas que serão priorizadas.	

DISCIPLINA: Seminário em Educação III	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 02	CARGA HORÁRIA: 30 horas
PRÉ-REQUISITOS: Seminário em Educação II	
EMENTA: Análise do trabalho docente e dos demais profissionais da educação nas instituições de educação infantil: a articulação do cuidar, brincar e educar.	
OBJETIVO: Possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com as temáticas que serão priorizadas.	

DISCIPLINA: Seminário em Educação IV	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 02	CARGA HORÁRIA: 30 horas
PRÉ-REQUISITOS: Seminário em Educação III	
EMENTA: Análise do trabalho docente e dos demais profissionais da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. A articulação com a educação infantil e com as séries finais do ensino fundamental.	
OBJETIVO: Possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com as temáticas que serão priorizadas	

11.2 Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

DISCIPLINA: Leitura e Produção Textual	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Concepções de leitura. Estratégias leitoras. Esquematização e sumarização. Esquemas, resumos e sumários de textos.	
OBJETIVO: Compreender as diversas concepções de leitura e suas implicações para a formação do aluno-leitor e produtor de textos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: KOCH, Ingedore Villaça. & ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. LEFFA, Vilson J; PEREIRA, Aracy E. O ensino da leitura e produção textual: alternativas de	

renovação. Pelotas - RS: Educat, 1999.
 MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. São Paulo: Atlas, 1991.
 SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:
 KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.
 LIMA, Regina Célia de Carvalho Pascoal (org.). Leituras: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
 FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. Para entender o texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2001.
 SERAFINI, Mª Teresa. Como escrever textos. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
 TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DISCIPLINA: Cultura e Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Introdução ao estudo da cultura. Cultura, sociedade e indivíduo. Etnocentrismo e relativismo cultural. Cultura popular e de massa. A educação na perspectiva cultural. Cultura e educação no Brasil.	
OBJETIVO: Propiciar aporte teórico que permita o entendimento da relação cultura, sociedade e educação, assim como o desenvolvimento de atitudes contrárias às variadas formas de discriminação e etnocentrismo.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985. FRANÇA, Vera Regina Veiga (org.) Imagens do Brasil: modos de ver, modos de conviver. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos Deuses. Conversa sobre a origem da Cultura Brasileira. São Paulo: Editora Angra LTDA, 2000. VANNUCCI, Aldo. Cultura Brasileira – o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal e Cultura Política – Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v.71). MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.	

DISCIPLINA: Análise e Produção de Textos Acadêmicos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Leitura e Produção Textual	
EMENTA: Análise e produção de gêneros acadêmico-científicos (fichamento, resenha, relatório e artigo científico).	
OBJETIVO: Subsidiar a análise e a produção de textos acadêmico-científicos, tendo em vista a formação do professor-pesquisador.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BARROS, Aidil de Jesus de; LEHFELD, Neide Aparecida. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2002. MACHADO, Anna Rachel (coord.); ABREU-TARDELI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane. Resumo. São Paulo; Parábola Editorial, 2006. MACHADO, Anna Rachel (coord.); ABREU-TARDELI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane. Resenha. São Paulo; Parábola Editorial, 2006. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MEDEIROS, João Bosco. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997. SERAFINI, Maria Teresa. Como escrever textos. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.	

DISCIPLINA: Teorias do Currículo	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas

PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Concepções de currículo. Políticas e práticas curriculares no Brasil. Currículo, organização escolar e trabalho pedagógico.	
OBJETIVO: Desenvolver uma genealogia do currículo no âmbito das reformas educacionais, examinando-o como tecnologia política constituída por discursos econômicos, políticos, epistemológicos, culturais e sociais.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. (Série Cultura, Memória e Currículo – v. 2). MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1995. FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. GOODSON, Ivor F. Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.	

DISCIPLINA: Política e Gestão Educacionais	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: Fundamentos Políticos da Educação	
EMENTA: Política educacional vigente no país. Estudo da dimensão política e pedagógica dos princípios normativos da organização e prática da educação básica escolar brasileira. Perspectivas de organização da gestão escolar pública.	
OBJETIVO: Estudar a política educacional brasileira contemporânea, enfocando as dimensões política e pedagógica da organização da educação básica escolar nesse contexto.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira (org.). Gestão e políticas da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 176 p. (Biblioteca ANPAE) MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 231 p. (Biblioteca ANPAE) OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). DUARTE, Marisa R. T. (org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CABRAL NETO, Antônio (org.). Política educacional: desafios e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004. OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix. Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 176 p.	

DISCIPLINA: Educação de Jovens e Adultos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Fundamentos e concepções da educação de jovens e adultos. Repercussões na prática pedagógica.	
OBJETIVO: Evidenciar e discutir fundamentos e concepções da educação de jovens e adultos e suas repercussões na prática pedagógica.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.	

RIVERO, José. Educação e exclusão na América Latina: reformas em tempos de globalização. Brasília: Universa, 2000.

SCOCUGLIA, Afonso Celso et al. (org.). Educação popular: outros caminhos. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

SOUZA, João Francisco de & PORTO, Zélia Granja (org.). Educação popular: participação e exclusão na América Latina. Recife, NUPEP, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº. 11/2000. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2000.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992.

V CONFINTEA. Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Série Educação do Trabalhador.

DISCIPLINA: Introdução à Pesquisa Educacional	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: Análise e Produção de Textos Acadêmicos	
EMENTA: Conceitos de pesquisa educacional. Abordagens, procedimentos metodológicos e aspectos éticos da pesquisa educacional.	
OBJETIVO: Analisar abordagens da pesquisa educacional, compreendendo-as nos seus aspectos éticos, conceituais e metodológicos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DISCIPLINA: Introdução à Pesquisa Educacional NÚMERO DE CRÉDITOS: 04 CARGA HORÁRIA: 60 horas BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto, 1994. BOOK, Wayne C., COLOMBO, Gregori G. & WILLIAMS, Joseph M. A arte da pesquisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BAUER, Martin W. e AARTS, Bas. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ROJAS SORIANO, Raúl. Manual de pesquisa social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.	

DISCIPLINA: Avaliação dos Processos Educacionais	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: Didática	
EMENTA: Pressupostos filosóficos, históricos e pedagógicos da avaliação educacional. Concepções de avaliação da aprendizagem e processos de ensino. Instrumentos e critérios de avaliação e a construção do conhecimento.	
OBJETIVO: Conhecer as concepções de avaliação da aprendizagem para repensar as aplicações de instrumentos e critérios avaliativos, descobrindo possibilidades de utilizá-los a serviço da construção do saber crítico e funcionalmente comprometido com as necessidades sociais contemporâneas.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. ENRICHON, Dêcia & GRILLO, Marlene. Avaliação: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2000. ESTEBAN, M. T. Avaliação: uma prática em busca de novo sentido. Rio de Janeiro: DP&A. 1999. ESTEBAN, M. T. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez. 2003. SILVA, Janssen Felipe & HOFFMANN, Jussara (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas-SP: Papirus. 2003. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). Avaliação educacional: fundamentos e práticas. 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.	

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação. 2005.

MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora. Porto Alegre: Premier. 2001.

SOUSA, S. Z. L. A. A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: SOUSA, Clariza P. (org) et al. Avaliação do rendimento escolar. Campinas-SP: Papirus, 1991.

DISCIPLINA: Corpo, Brinquedo e Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Concepções histórico-filosóficas sobre o homem e seu corpo. Vivências corporais na escola. Histórica cultural do brinquedo. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: aspectos teórico-metodológicos	
OBJETIVO: Fundamentar a reflexão sobre as experiências corporais e com brinquedos e brincadeiras no contexto escolar, a partir da análise de diferentes concepções sobre o homem e seu corpo.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BENJAMIN, Walter. Reflexões; criança, o brinquedo e a educação. 2. ed. São Paulo: Summus, 1984. FREIRE, João Batista Freire & SCAGLIA, Alcides José. Educação como prática corporal. Campinas, SP: Scipione, 2003. FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993. NEGRINE, Ailton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre; PRODIL, 1995. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRACHT, Valter et al. Pesquisa em ação: Educação Física na escola. Ijuí: Editora da Unijuí, 2003. CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a educação física na escola e a educação física da escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. MOREIRA, Wagner Wey (org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papirus, 1992.	

DISCIPLINA: Pesquisa Educacional I	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: Introdução à Pesquisa Educacional	
EMENTA: Elaboração do projeto de pesquisa-intervenção a ser desenvolvido na disciplina Estágio Supervisionado I, a partir de uma análise crítico-reflexiva da escola.	
OBJETIVO: Subsidiar a construção do projeto de pesquisa-intervenção voltado à atuação na gestão de instituições de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ser realizada na disciplina Estágio Supervisionado I	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DENZIN, Norman K. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). DUARTE, Marisa R. T. (org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004. PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. São Paulo: Xamã, 2000. WERLE, Flávia O. C. Conselhos escolares: implicações na gestão da escola pública. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.	

DISCIPLINA: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: Língua e identidade Surda. A Libras na educação bilíngüe de surdos. Noções sobre os aspectos gramaticais, culturais e textuais da Libras a partir de vivências interativas nesta língua.	

OBJETIVO: Propiciar a aprendizagem de aspectos culturais e lingüísticos gerais e de uso da Libras, através de situações contextualizadas.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 1995. COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Idéia, 1996, vol. I. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, vol. II, 2000. QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de Sinais. Brasília: SEESP, série Atualidades Pedagógicas, vol. III, 1997. FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do professor e do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.	

DISCIPLINA: Literatura Infantil	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
PRÉ-REQUISITOS: não tem	
EMENTA: A Literatura Infantil e suas relações com a Pedagogia. Definição e características do texto literário infantil. Sua dimensão lúdica. A narrativa e a poesia na sala de aula. A oralidade e os recursos icônicos. Tendências mais representativas da literatura infantil atual.	
OBJETIVO: Fornecer elementos para compreensão dos recursos lingüísticos do texto literário infantil, com vistas a uma abordagem apropriada de tal texto no âmbito da sala de aula.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et al. Era uma vez ... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação) RESENDE, Vânia Maria. Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2000.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos). FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. SARAIVA, Juracy A. (org.). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.	

DISCIPLINA: Pesquisa Educacional II	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: Estágio Supervisionado I	
EMENTA: Elaboração do projeto de pesquisa-intervenção a ser desenvolvido nas disciplinas Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, a partir de uma análise crítico-reflexiva de instituições de Educação Infantil e escolas de primeira fase do Ensino Fundamental.	
OBJETIVO: Fundamentar a construção do projeto de pesquisa que subsidiará a atuação docente voltada à Educação Infantil, na disciplina Estágio Supervisionado II, e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina Estágio Supervisionado III.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LOMBARDI, José Claudinei. Temas de pesquisa em educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena (org.). Escola fundamental: currículo e ensino. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)	

DISCIPLINA: Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
PRÉ-REQUISITOS: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	

EMENTA: A singularidade lingüística dos surdos. Teorias de ensino de segunda língua. Aspectos da aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos. Libras e ensino-aprendizagem de português. Leitura e produção de textos na perspectiva do ensino de português como segunda língua para surdos.
OBJETIVO: Proporcionar estudos teóricos-metodológicos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: QUADROS, Ronice Miller e SCHMIEDT, Magali L. P. Idéias para ensinar português para surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 25-59. BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, surdez e cognição. Campinas: Autores Associados, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: SANCHÉS, Carlos. Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmistificación del tema. In: Anais do VI Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe-Bicultural para Sordos. Santiago de Chile, 2001.

11.3 Disciplinas das Áreas de Aprofundamento

a) Área de Aprofundamento em Educação de Surdos

DISCIPLINA: A Educação da Pessoa Surda	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Surdez: aspectos audiológicos e sócio-culturais. Concepções de surdez e abordagens educacionais: perspectivas históricas e políticas.	
OBJETIVO: Proporcionar uma visão geral sobre os aspectos audiológicos da surdez e dos fundamentos sócio-culturais, históricos e políticos da educação de surdos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: MOURA, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EdUFF, 1999. SANTOS, T. M. M. e RUSSO, I. C. P. A prática da audiologia clínica. São Paulo: Cortez, 1988. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GÓES, Maria Cecília Rafael (org.). Políticas e práticas na educação inclusiva. São Paulo: Autores Associados, 2004. INES. Série Audiologia. Ed. Revisada. Rio de Janeiro: INES, 2003, p. 11-31.	

DISCIPLINA: Libras e Prática Pedagógica na Educação de Surdos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Aprofundamento da proficiência em Libras, em seus aspectos gramaticais, textuais e culturais, através da vivência de situações comunicativas. A Libras e a mediação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.	
OBJETIVO: Propiciar aprofundamento na proficiência em Libras, a partir de situações contextualizadas de ensino de segunda língua para surdos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRITO, Lucinda Ferreira. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ, 1995. FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Língua Brasileira de Sinais. Brasília: SEESP, Série Atualidades Pedagógicas, vol. III, 1997. QUADROS, Ronice de e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças (volume I). João Pessoa: Idéia, 1996. COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças (volume II). João Pessoa: Arpoador, 2000	

DISCIPLINA: Ensino Bilíngüe e Educação de Surdos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Ensino bilíngüe com enfoque nas experiências visuais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O currículo na educação de surdos. Elaboração e vivência de aulas nas diversas áreas de ensino. O professor e o intérprete de Libras.	
OBJETIVO: Favorecer a aquisição de conhecimentos teóricos-metodológicos que subsidiem a para prática pedagógica bilíngüe para surdos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BEHARES, Luis Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 4, 1993. Versão mimeo traduzida pela Profª. Eleny Gianini. SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EdUFF, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LIMA, Niéja M. F. Currículo e surdez: parâmetros para a inclusão de surdos na rede pública regular de ensino. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. 2004. p. 49-63. SILVA, Daniele Nunes Henrique. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002. p. 55-87. SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação de surdos. In: Espaço: informativo técnicocientífico do INES. Rio de Janeiro, n. 8, 1997, p. 38-43.	

DISCIPLINA: Temas Contemporâneos em Educação de Surdos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Ementa a ser definida de acordo com temáticas que se fizerem necessárias ao enriquecimento curricular desta área de aprofundamento, tais como: pensamento e linguagem na criança surda; comunidade surda: organização política; família e surdez; cultura, identidade e surdez; tecnologias educacionais para surdos; educação bilíngüe para jovens e adultos surdos; educação matemática para surdos; educação do campo e alunos surdos.	
OBJETIVO: Proporcionar, de acordo com as temáticas que se fizerem necessárias ao enriquecimento curricular, aprofundamento teórico ou metodológico para a educação de surdos.	
BIBLIOGRAFIA: Variável, de acordo com a temática a ser abordada	

b) Área de Aprofundamento em Linguagens e Diversidade

DISCIPLINA: Linguagens, Cultura e Diversidade	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Concepções de cultura: etnocentrismo e relativismo cultural. A construção social da diversidade. Relações entre cultura, linguagens e ensino.	
OBJETIVO: Analisar conceitos de cultura, diversidade e linguagem enquanto construções sociais relações, problematizando posturas etnocêntricas do pedagogo em formação, de modo a compreenderem o seu papel social como formador de cultura.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963. GUIMARÃES, E. P. O que é etnocentrismo? São Paulo: Brasiliense, 1984. SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. KLEIMAN, A B. Exclusão Social e Alfabetização. In: Temas em Psicologia nº 3. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.	

DISCIPLINA: Sociolinguística	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Sociolinguística: fixação de um campo de estudos. Princípios básicos da sociolinguística variacionista e interacional. Variação linguística e contribuições para o ensino.	
OBJETIVO: Propiciar a compreensão dos princípios básicos da Sociolinguística e de suas	

implicações para o ensino de língua materna.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 1999. CALVET, Louis-Jean. Sociolingüística: uma introdução crítica. Trad. Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2002. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GILES, Gagné. Língua materna – letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, 2002. MOLLICA, Maria Cecília. Influência da fala na alfabetização. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Educação em língua materna – A Sociolingüística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

DISCIPLINA: Múltiplas Linguagens e Práticas Pedagógicas	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Diversidade de linguagens: definição e caracterização. Princípios teóricos e metodológicos para o ensino de múltiplas linguagens. Análise e produção de práticas pedagógicas em diferentes linguagens.	
OBJETIVO: Subsidiar a produção de práticas pedagógicas que envolvam diferentes linguagens, com base na reflexão sobre os seus princípios teórico-metodológicos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV) [1929]. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995. DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, Maria A. (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. FIORIN, J. L. (org.). Introdução à Lingüística I: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002. KOCH, I. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2000. ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1987. WANDERLEY, J. G. Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado Aberto / ALB, 1996. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. O livro didático de português: múltiplos olhares: Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. ROJO, R (org.). A prática de linguagem em sala: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. SCHINEULWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.	

DISCIPLINA: Práticas de Letramento e Formação Docente	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Concepções de letramento. Letramento docente e mediação pedagógica. Práticas de letramento e ensino.	
OBJETIVO: Discutir as concepções de letramento e suas implicações para a prática de ensino de língua	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COSTA, S. R. Interação e letramento escolar: uma releitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000. KLEIMAN, A. (org.) Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. MAGALHÃES, M. C. A formação do professor como profissional crítico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MARCUSCH, E. As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística. UFPE, 2004. MATENCIO, M. L. Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994. ROJO, R (org.). A prática de linguagem em sala: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.	

c) Área de Aprofundamento em Política e Gestão Educacionais

DISCIPLINA: Gestão Educacional	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: A gestão escolar na sociedade capitalista. O caráter da gestão educacional no Brasil. Perspectivas de gestão educacional como processo orientado para a democratização: princípios e práticas	
OBJETIVO: Discutir o caráter e as perspectivas da gestão educacional nas sociedades capitalistas e, em especial, no Brasil.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. LÚCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Petroso de (org.). Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção política e gestão da educação, v. 1).	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BELOTTO, Aneridis A. M.; RIVERO, Cléia M. da L; GONSALVES, Elisa P (orgs.). Interfaces da gestão escolar. Campinas, SP: Alínea, 1999. LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006. (Coleção Cadernos de Gestão, 1).	

DISCIPLINA: Políticas de Gestão e Financiamento da Educação	
CARGA HORÁRIA: 60 horas	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Política educacional, campo de embates: concepções e estratégias de descentralização e de democratização da gestão educacional. Princípios legais norteadores da política nacional de financiamento educacional e as fontes de financiamento escolar	
OBJETIVO: Proporcionar elementos para a análise das concepções e estratégias de gestão e de financiamento da educação implementados no Brasil contemporâneo	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FARENZA, Nalu. A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção política e gestão da educação, v. 2). MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 231 p. (Biblioteca ANPAE)	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DAVIES, Nicholas. Financiamento da educação: novos ou velhos desafios. São Paulo: Xamã, 2004. OLIVEIRA, Romualdo P. de; ADRIÃO, Theresa (org.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. 127 p. (Coleção legislação e política educacional: textos introdutórios) RAMOS, Angélica M. P. R. O financiamento da educação no contexto das mudanças político-econômicas pós-90. Brasília, DF: Plano, 2003.	

DISCIPLINA: Políticas Curriculares	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Escola e currículo: contextualização histórica. O currículo como centro das reformas educacionais. Concepções de currículo. Currículo e cultura como práticas de significação.	
OBJETIVO: Discutir concepções de currículo e suas interfaces com as reformas educacionais e práticas de significação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: APPLE, Michael W. Política, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2000. COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Alice R. Casimiro et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.	

DISCIPLINA: Relações de Saber-Poder nos Sistemas de Ensino e nas Escolas	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Regime social de verdade nas sociedades modernas, com ênfase nas relações entre saber e poder. A cisão entre concepção e execução enquanto estratégia de alienação e controle, na sociedade de especialistas. A certificação do conhecimento docente como instrumento de controle no processo de subjetivação.	
OBJETIVO: Refletir sobre as relações entre saber e poder, bem como sobre as estratégias de alienação e controle, na sociedade de especialistas	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ENGUITA, Mariano Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Petrópolis, RJ: Loyola, 1989. FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. REVEL, Judith. Foucault: conceitos essenciais. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.	

d) Área de Aprofundamento em Educação do Campo

DISCIPLINA: Educação, Identidade e Cultura do Campo	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Fundamentos da Educação do Campo. Identidades, ações culturais e artísticas. Cultura, expressões culturais e arte no contexto do desenvolvimento rural. Pluriatividade e multifuncionalidade. Identidade da Escola do Campo.	
OBJETIVO: Conhecer e analisar a realidade educacional brasileira relativa ao campo e compreender questões relacionadas à cultura do campo, como identidade, desenvolvimento rural e expressões culturais	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1986. KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, Fundação Universidade de Brasília, 1999 (Por uma educação básica do campo, v. 4). KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, Fundação Universidade de Brasília, 1999 (Por uma educação básica do campo, v. 1).	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MALAGODI, Maria Eugenia e CESNIK, Fábio de Sá. Projetos culturais: elaboração, administração, aspectos legais, busca de patrocínio. São Paulo: Fazendo Arte Editorial, 1998.	

DISCIPLINA: Movimentos Sociais e Educação Básica no Campo	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Movimento social e educação. Movimento social no campo como processo educativo. Educação básica no campo como direito: o direito ao saber e à cultura e a escola na fronteira dos direitos.	
OBJETIVO: Estabelecer articulações necessárias entre o movimento de educação do campo e os demais movimentos sociais, sobretudo do campo, no sentido de reconhecer a educação como direito.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ARROYO, M. G. & FERNANDES, B. M. A Educação básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma educação do campo, n. 2, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1986. GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 1992. GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2000.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2001. KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, Fundação Universidade de Brasília, 1999. (Por uma educação básica do campo, v. 1)	

DISCIPLINA: Metodologias de Ensino no Campo	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: O ensino multiseriado: limites, perspectivas e desafios. Metodologias de ensino na educação infantil, em História e Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais no contexto do campo.	
OBJETIVO: Refletir e construir metodologias de ensino apropriadas à realidade do campo, considerando as várias áreas de conhecimento envolvidas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DEMO, Pedro. Pesquisa com princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990. FREITAS, Helena Costa de. O Trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas: Papirus, 1996. JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental / MEC. Escola plural: proposta político-pedagógica. Brasília: SEF, 1994. CNE / CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE / CEB nº. 1, de 3 de Abril de 2002. COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida e SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da Silva. Formação do educador. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. (volume I) ENGUITA, Mariano. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos (org.). Caminhos da profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998. GEPERUAZ. Dados referentes à realidade das escolas multiseriadas no Estado do Pará. Disponível em: http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/ . (acesso em 23 de setembro de 2004). _____. Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multiseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará / Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém – PA, 2004.	

DISCIPLINA: Educação e Desenvolvimento Sustentável	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: História e dimensões do desenvolvimento sustentável. Educação para o desenvolvimento sustentável. A agenda 21. Agricultura, ruralidade e desenvolvimento sustentável.	
OBJETIVO: Fornecer um espaço de debate sobre a relação entre educação do campo e o desenvolvimento sustentável, possibilitando uma reflexão que amplie o entendimento do alcance da educação, no sentido de percebê-la como estratégica no debate contemporâneo da sustentabilidade.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ACSERALD, Henri. Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações. Cadernos de Debate, 4. Rio de Janeiro: FASE, 1999. BRÜSEKE, F. O problema do desenvolvimento sustentável. In: CAVALCANTI (org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995. DALLAPIONE, J. I. Pedagogia da Terra (relato de experiência). In: II Conferência Estadual de Educação Básica do Campo. Porto Alegre: MST, 2002. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MOLINA, M. C. O Pronera como Construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Márcia R. et al. A educação na reforma agrária em perspectiva. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004. SABOURIN, E. Meio ambiente e sustentabilidade da agricultura familiar no semi-árido nordestino. Raízes, n. 20: 132-143, 1999.	

e) Área de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos

DISCIPLINA: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: O ensino e a aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores. Analfabetismo e	

alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico. Alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Princípios e diretrizes para a formação político-pedagógica de professores para a educação de jovens e adultos.
OBJETIVO: Analisar a problemática do analfabetismo e problematizar o ensino e a aprendizagem na educação de jovens e adultos e a formação de seus professores.
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. SCOCUGLIA, Afonso Celso et al. (org.). Educação popular: outros caminhos. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001. SOUZA, João Francisco de & PORTO, Zélia Granja (org.). Educação popular: participação e exclusão na América Latina. Recife, NUPEP, 2000. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CURY, Carlos Roberto Jamil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB n.º 11/2000. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2000. HADDAD, Sérgio. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.º 56, out./dez. 1992. REDE DE APOIO À AÇÃO ALFABETIZADORA DO BRASIL - RAAB. Alfabetização e Cidadania. Publicação periódica. São Paulo. V CONFINTEA. Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: Sesi/UNESCO, 1999. Série Educação do Trabalhador.

DISCIPLINA: Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Princípios para a construção do currículo na educação de jovens e adultos. Concepções e práticas de ensino dos conhecimentos curriculares na alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Planejamento, execução e avaliação de projetos de ensino para a alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação de jovens e adultos. Recursos didáticos para a educação de jovens e adultos.	
OBJETIVO: Proporcionar a análise crítica das concepções e práticas de currículo e ensino, subsidiando o planejamento, a execução e a avaliação de projetos político-pedagógicos para a educação de jovens e adultos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CANDAUI, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2000. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GERALDI, Corinta Maria et al. Cartografias do trabalho docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. KINCHELOE, Joe L. Formação do professor como compromisso político. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês. O ensino e a formação do professor: Alfabetização de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.	

DISCIPLINA: Educação Popular e Movimentos Sociais	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Movimentos sociais, educação e esfera pública. História e características das lutas e dos movimentos populares pela educação. As práticas educativas dos movimentos sociais para a educação de jovens e adultos.	
OBJETIVO: Promover a discussão e apreensão crítica da história recente, características das lutas e práticas dos movimentos populares pela educação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez. 1992. GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais – paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2000. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1986. SOUZA, João Francisco de & PORTO, Zélia Granja (org.). Educação popular: participação e exclusão na América Latina. Recife, NUPEP, 2000.	

DISCIPLINA: Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Estudo de experiências de educação de jovens e adultos, na área da educação escolar ou não-formal. Elaboração, execução e avaliação de projetos de ensino, pesquisa e extensão para a educação de jovens e adultos.	
OBJETIVO: Propiciar a articulação teoria-prática, por meio da participação em experiências de ensino, pesquisa e extensão na educação de jovens e adultos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: DURANTE, Marta. Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa ação. São Paulo: Cortez, 1985. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: REDE DE APOIO À AÇÃO ALFABETIZADORA DO BRASIL - RAAB. Alfabetização e cidadania. Publicação periódica. São Paulo. VALE, Ana Maria do. Educação popular na escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998	

f) Área de Aprofundamento em Psicologia Educacional

DISCIPLINA: Mediação Pedagógica	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Interação social. Instrumentos culturais e mediação pedagógica. Zona de desenvolvimento proximal: avanços teóricos e práticas pedagógicas. Desdobramentos pedagógicos nos contextos educativos, escolares e não-escolares.	
OBJETIVO: Analisar os processos de mediação e interação na construção do conhecimento e suas implicações pedagógicas em contextos formais e não formais de aprendizagem.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COLL, C. et al. Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. DEVAL, J. Aprender na vida e aprender na escola. Porto Alegre: Artmed, 2001. JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. Criar condições para aprender: o sócio-construtivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COLL, C. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998. FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. MOLL, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.	

DISCIPLINA: Processos Psicossociais de Exclusão	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Processos psicossociais de exclusão: fracasso escolar, violências, preconceitos e estigmas sociais. Implicações educacionais dos diferentes processos psicossociais de exclusão	
OBJETIVO: Analisar problemas relacionados a processos psicossociais de exclusão social e escolar, em suas dimensões histórica e contemporânea.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs.). Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997. AQUINO, J. (org.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: AQUINO, J. (org.). Erro e fracasso na escola. São Paulo: Summus, 1997. CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SHLIEMANN, A. Na vida dez, na escola zero. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995. COLLARES, C. A. L., MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996	

DISCIPLINA: Psicanálise e Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas

EMENTA: Aspectos teóricos e desdobramentos práticos da teoria psicanalítica nos contextos educativos escolares e não-escolares. Contribuição da Psicanálise ao diálogo interdisciplinar crítico sobre o ato educativo.	
OBJETIVO: Refletir sobre a educação à luz das contribuições da Psicanálise, verificando relações entre o ato educativo, o lugar do sujeito e as instituições educativas.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COUTO, M. J. de B. D. Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar. São Paulo: Avercamp, 2003. LAJONQUIÈRE, L. de. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. LOPES, E. M. T. (org.) A psicanálise escuta a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. MRECH, L. M. (org.). O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp, 2005. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: KUPFER, M. C. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997. LAJONQUIÈRE, L. de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 1992. MRECH, L. M. Psicanálise e educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.	

DISCIPLINA: Psicologia Sócio-Cultural	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 HORAS
EMENTA: Antecedentes históricos. Abordagem sócio-cultural. Sócio-construtivismo. Teoria da atividade. Desdobramentos pedagógicos nos contextos educativos, escolares e não-escolares.	
OBJETIVO: Analisar criticamente as teorias da aprendizagem de matriz sócio-cultural e seus desdobramentos em contextos educativos escolares e não escolares	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRUNER, J. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001. DANIELS, H. (org.) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002. OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. de. Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994. VEER, R.; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1995. VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: EDUSP, 1988.	

g) Área de Aprofundamento em Tecnologias Educacionais

DISCIPLINA: Linguagens em Contexto Digital	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Interação e interatividade. Linguagem na Web. Gêneros digitais: blog, e-mail, chat, fórum, lista. Práticas de leitura e escrita em contexto digital e implicações pedagógicas.	
OBJETIVO: Conhecer as práticas letradas digitais e implicações para a prática pedagógica, refletindo sobre o processo de interação, produção e usos de gêneros digitais, tendo como referência a produção de linguagem na Web.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALVES, L. e NOVA, C. (orgs.) Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. COSCARELLI, C. V. e Ribeiro, A. E. Letramento digital. São Paulo: Autêntica, 2005. LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999. SARDINHA, T. B. (org.) A língua portuguesa no computador. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. SILVA, M. (org.) Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: COLLINS, H. e FERREIRA, A. (orgs.) Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na Internet. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. MÁRCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.	

MARTINS, Wilson. A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca. São Paulo: Ática, 1996.
 MELO, José Marques. Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo. São Paulo: FTD, 1992.
 MELO, José Marques. Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. Campos do Jordão: Mantigueira, 2003.
 PALLOF, R. M. e PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.
 PAVANI, Cecília (org.). Jornal: (in)formação e ação. Campinas: Papyrus, 2002.

DISCIPLINA: Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagem	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Aprendizagens mediadas por tecnologias educacionais. TV, rádio, jornal eletrônico, softwares educativos. Materiais didáticos para educação à distância.	
OBJETIVO: Conhecer as possibilidades do emprego de tecnologias educacionais como mediadoras dos processos de aprendizagem em contextos de ensino presencial e a distância.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALVES, L. e NOVA, C. (orgs.) Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. BIASI, B. Interação na Internet. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. CAMPOS, F. C. A., SANTORO, F. M., BORGES, M. R. S. e SANTOS, N. Cooperação e aprendizagem online. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. GUIZZO, E. Internet: o que é, o que oferece, como conectar-se. São Paulo: Ática, 1999. VALENTE, J. A., PRADO, M. E. B. B. e ALMEIDA, M. E. B. (orgs.) Educação a distância via Internet. São Paulo: Avercamp, 2003. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FARIA, M. A. O jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1989. GUIMARÃES, G. TV e escola: discursos em confronto. São Paulo: Cortez, 2000. HERR, N. Aprendendo a ler com o jornal. São Paulo: Dimensão, 1997. LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo, Ed. 34, 1999. MAGDALENA, B. C e COSTA, I. E. T. Internet em sala de aula: com a palavra os professores. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. PALLOF, R. M. e PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004. SILVA, M. (org.) Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo, Loyola, 2003. _____. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.	

DISCIPLINA: Mídias Impressas na Educação	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: Gêneros midiáticos. Periódicos educacionais. Jornal na educação. Jornal escolar.	
OBJETIVO: Conhecer periódicos educacionais, programas de utilização de mídias impressas na escola e possibilidades de uso e produção de jornais escolares.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COSTA, C. Educação, imagem e mídias. São Paulo: Cortez, 2005. DIZZARD, W. Jr. A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. GONNET, J. Educação e mídias. São Paulo: Loyola, 2004. HERR, N. Aprendendo a ler com o jornal. São Paulo: Dimensão, 1997. IJUIM, J. K. Jornal escolar e vivências humanas. São Paulo: EDUSC, 2006. LAGE, Nilson. A estrutura da notícia. São Paulo: Ática, 2000. _____. A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro, Record, 2003. _____. Linguagem jornalística. São Paulo: Ática, 2001. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ARAÚJO, J. C. Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. BELLEI, S. L. O livro, a literatura e o computador. São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002. COSCARELLI, C. V. e Ribeiro, A. E. Letramento digital. São Paulo: Autêntica, 2005. GUIMARÃES, G. TV e escola: discursos em confronto. São Paulo: Cortez, 2000. MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna,	

2004.
 PALLOF, R. M. e PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.
 SILVA, E. T. da (Coord.) e outros. A leitura nos oceanos da Internet. São Paulo: Cortez, 2003.

DISCIPLINA: Fundamentos Históricos e Políticos das Tecnologias Educacionais	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Fundamentos históricos e políticos das tecnologias educacionais. Políticas públicas em tecnologias educacionais. Parâmetros legais e normativos. Programas institucionais.	
OBJETIVO: Conhecer os fundamentos históricos e políticos do emprego de tecnologias educacionais, seus parâmetros legais e normativos e as políticas públicas de implementação de tecnologias no campo da educação.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALONSO, M., VIEIRA, A. T. e ALMEIDA, M. E. B. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003. BARRETO, R. G. (org.) Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. FILHO, R. F. (org.) Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. LEITE, L. S. Tecnologia educacional. São Paulo: Vozes, 2003. LITWIN, E. Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BELLONI, M. L. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. CASTELLS, M. A galáxia da Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999. MENDES, I. A. C. e SEIXAS, C. A. E-learning e educação a distância. São Paulo: Atlas, 2006.	

h) Área de aprofundamento em Educação Matemática

DISCIPLINA: Ensino de Matemática na Educação Especial	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: A Matemática na Educação Especial: ensino e aprendizagem. Recursos pedagógicos para a aprendizagem matemática na Educação Especial.	
OBJETIVO: Subsidiar o aluno no ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Especial.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COSTA, M. P. R. Matemática para deficientes mentais. São Paulo: EDICON, 1997. (Coleção Acadêmica. Série comunicação). FELDMAN, J. Aritmética para crianças com problemas de linguagem. Rio de Janeiro: Entrelivros, 1985.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GARDNER, H. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. MADALENA, S. P. A criança surda e a construção do conceito de número. Brasília: CORDE, 1997. 69 p. RIVIÈRE, Augel. Problemas e Dificuldades na Aprendizagem Matemática: uma perspectiva cognitiva. In: COLL, C. et al. Desenvolvimento psicológico e educação – Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (volume 03)	

DISCIPLINA: Educação Matemática de Jovens e Adultos	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: A aprendizagem matemática de jovens e adultos. A passagem do cálculo mental para o cálculo formal. Práticas pedagógicas na Educação Matemática voltada aos jovens e adultos.	
OBJETIVO: Favorecer para que o aluno vivencie experiências relacionadas ao processo de ensino aprendizagem da Matemática voltada aos jovens e adultos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1998. DUARTE, N. O ensino de matemática na educação de adultos. São Paulo: Autores Associados, 1986. FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica,	

2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GIARDINETTO, J. R. B. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas:

Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 65).

SCHLIEMANN, Analúcia et al. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1989.

DISCIPLINA: Instrumentos Tecnológicos no Ensino de Matemática	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 04	CARGA HORÁRIA: 60 horas
EMENTA: O processo de ensino-aprendizagem da Matemática e o uso de instrumentos tecnológicos. Informática aplicada à Educação Matemática. Educação à Distância e tendências em Educação Matemática.	
OBJETIVO: Subsidiar o aluno no processo de ensino-aprendizagem da Matemática por meio do uso de instrumentos tecnológicos.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. Informática e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: FAINGUELERNT, E. K. Educação matemática: representação e construção em geometria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p. MONTEIRO, A. e POMPEU JR., G. A matemática e os temas transversais. São Paulo: Moderna, 2001.	

DISCIPLINA: A Matemática na Educação do Campo	
NÚMERO DE CRÉDITOS: 03	CARGA HORÁRIA: 45 horas
EMENTA: Educação do Campo e Etno matemática. Ensino-aprendizagem da Matemática e construção de materiais pedagógicos para a Educação Matemática no contexto do campo.	
OBJETIVO: Possibilitar ao aluno experiências de ensino-aprendizagem da Matemática no contexto do campo.	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. Modelagem matemática no ensino. São Paulo: Contexto, 2000. D'AMBRÓSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1998. GIARDINETTO, J. R. B. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 65).	
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: D'AMBROSIO, U. Etnomatemática – elo entra as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. LINDQUIST, Mary M.; SHUETE, A. P. (org.). Aprendendo e ensinando geometria. São Paulo: Atual, 1994	

12.MINUTA DE RESOLUÇÃO

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CONSELHO UNIVERSITÁRIO
CÂMARA SUPERIOR DE ENSINO**

RESOLUÇÃO Nº

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de
Graduação em Pedagogia - Licenciatura, do

Centro de Humanidades, e dá outras providências.

A Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no uso de suas atribuições, Considerando:

- a relevância de uma sólida formação científico-profissional dos docentes das etapas iniciais da escolarização, para a construção de uma escola de qualidade a que a maioria da população tenha acesso;
 - a necessidade da definição de diretrizes sócio-políticas e técnico-pedagógicas relativas à formação profissional desses docentes, observando padrões de qualidade;
 - o disposto na Resolução nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
 - a Resolução nº. 26/07, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande.
- Tendo em vista a deliberação da plenária, em reunião realizada em ____ de ____ de 2008 (Processo nº _____),

RESOLVE

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, do Centro de Humanidades, Campus de Campina Grande, desta Universidade, voltado à formação de docentes para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º A partir da formação para a docência, o Curso propiciará o aprofundamento em áreas de relevância científico-profissional, referenciadas no atendimento a peculiaridades e necessidades locais e regionais, em suas relações com o nacional e o global.

Art. 2º Aos alunos que cumprirem as determinações constantes da presente Resolução e demais normas da Instituição, será conferido o grau de Licenciado em Pedagogia.

Art. 3º O Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, funcionará nos turnos manhã e noite, com uma duração total de 3.240 (três mil, duzentas e quarenta) horas, correspondentes a 216 (duzentos e dezesseis) créditos, distribuídos conforme exposto no quadro a seguir.

Núcleo de Conteúdos	Carga Horária	Créditos	%
Núcleo de conteúdos básicos			
Conteúdos Básicos Profissionais	2190	146	67,6
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos			
Conteúdos Complementares Obrigatórios	705	47	21,8
Conteúdos Complementares Optativos	225	15	6,9
Núcleo de estudos integradores			
Conteúdos Complementares Flexíveis	120	8	3,7
TOTAL	3240	216	100

§ 1º Para o cálculo da correspondência referida no caput deste artigo, um crédito equivale a 15 (quinze) horas.

§ 2º Os conteúdos integrantes de cada núcleo desdobram-se em componentes curriculares, discriminados, com os respectivos pré-requisitos, no Anexo A desta Resolução.

§ 3º Nos conteúdos complementares optativos, integrantes do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, o aluno cursará os componentes curriculares que configuram a área de aprofundamento objeto de sua opção.

§ 4º A opção da qual trata o parágrafo anterior ocorrerá no penúltimo período do Curso, quando o aluno escolherá uma de duas áreas de aprofundamento oferecidas no referido período.

§ 5º O aluno somente poderá cursar as disciplinas da área de aprofundamento escolhida quando houver integralizado todas as disciplinas estabelecidas, na estrutura curricular, até o penúltimo período letivo.

§ 6º As atividades de enriquecimento curricular realizadas pelos alunos serão reconhecidas mediante apreciação pelo Colegiado de Curso.

Art. 4º O Curso tem duração mínima de 08 (oito) e máxima de 11 (onze) períodos letivos, para o turno da manhã, e mínima de 10 (dez) e máxima de 14 (quatorze) períodos letivos, para o turno noturno.

§ 1º Por período letivo, a matrícula será permitida em 20 (vinte) créditos, no mínimo, e em 27 (vinte e sete), no máximo, para o turno matutino, e em, no mínimo, 16 (dezesesseis) e, no máximo, 20 (vinte) para o turno noturno.

§ 2º Nos períodos em que o aluno do turno noturno for cursar as disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, o número máximo de créditos poderá ser 23, 26 e 27, respectivamente.

§ 3º Os prováveis concluintes poderão exceder, em até 04 (quatro) créditos, o limite máximo, bem como cursar um número de créditos menor que o mínimo estabelecido.

Art. 5º Independente do turno ao qual estejam vinculados, os alunos cursarão as disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, obrigatoriamente, no turno diurno, dadas as especificidades das instituições em que tais disciplinas serão desenvolvidas.

§ 1º Ao final de cada um dos Estágios, os alunos apresentarão, oralmente e por escrito, uma produção acadêmico-científica individual, sistematizando os resultados das investigações realizadas nas respectivas disciplinas, conforme resolução específica.

§ 2º As produções a que se refere o parágrafo anterior deverão ser reunidas para compor o trabalho final de curso, que será apresentado ao término do último Estágio Supervisionado, no âmbito do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e será avaliado por uma banca examinadora, da qual participarão o professor da disciplina Estágio Supervisionado III e outro professor ou especialista na área da pesquisa desenvolvida pelo aluno.

Art. 6º Concluintes do curso de Pedagogia que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado a habilitação Magistério em Educação Infantil ou Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental poderão complementar seus estudos na área não cursada.

§ 1º O ingresso ou reingresso de alunos no Curso, para fins de complementação de estudos, ocorrerá anualmente, a partir do terceiro ano de vigência desta Resolução.

§ 2º Norma específica regulamentará as formas de ingresso dos alunos e a organização dos estudos complementares de que trata o presente artigo.

Art. 7º O Projeto Pedagógico de que trata a presente Resolução será implantado no período letivo imediatamente subsequente à sua aprovação pelos órgãos competentes, devendo ser acompanhado e avaliado por uma comissão composta por representantes dos diversos segmentos do Curso, sob a direção do Coordenador de Ensino da Unidade Acadêmica de Educação.

Parágrafo único. Os resultados do processo avaliativo serão apresentados à comunidade do Curso e submetidos à apreciação do Colegiado de Pedagogia e da Assembléia da Unidade Acadêmica de Educação.

Art. 8º Os alunos que ingressaram no Curso em períodos letivos anteriores ao previsto no artigo 7º desta norma continuam regidos pela Resolução nº. 16/1984, do CONSEPE/UFPA, assegurado o direito individual de opção pelo novo Projeto Pedagógico do Curso.

Art. 9º Serão vedadas alterações no Projeto Pedagógico instituído pela presente Resolução num prazo inferior a 10 (dez) períodos letivos, ressalvados os casos de adaptação a normas emanadas do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Ensino da UFPA.

§ 1º Excluem-se do disposto no caput deste artigo as adaptações curriculares de caráter emergencial, como alterações de ementas e de carga horária, remanejamentos no âmbito dos núcleos, alterações de pré-requisitos e equivalência de componentes curriculares.

§ 2º As adaptações curriculares de caráter emergencial serão aprovadas pelo Colegiado do Curso e, ouvida a Pró-Reitoria de Ensino, encaminhadas à Câmara Superior de Ensino, para aprovação.

Art. 10. Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Curso.

Art. 11. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Câmara Superior de Ensino do Conselho Universitário da Universidade Federal de Campina Grande, em Campina Grande, __ de _____ de 2008.

Vicemário Simões
Presidente

13. ANEXOS

ANEXO A da Resolução nº _____ da Câmara Superior de Ensino, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Humanidades, do Campus I da UFCG.

ESTRUTURA CURRICULAR

Núcleo de Estudos Básicos				
Conteúdos Básicos Profissionais				
Componente Curricular		Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
01	Introdução à Filosofia	04	60	-
02	Fundamentos Filosóficos da Educação	04	60	Introdução à Filosofia
03	Introdução à Sociologia	04	60	-
04	Fundamentos Sociológicos da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
05	Introdução à Psicologia da Educação	04	60	-
06	Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	60	Introdução à Psicologia da Educação
07	Fundamentos Psicológicos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
08	Fundamentos Econômicos da Educação	03	45	-
09	Fundamentos Históricos da Educação I	03	45	-
10	Fundamentos Históricos da Educação II	04	60	Fundamentos Históricos da Educação I
11	Fundamentos Políticos da Educação	02	30	-
12	Didática	04	60	-
13	Matemática Elementar	03	45	-
14	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática Elementar
15	Matemática II na Educação Infantil e Iniciais do Anos Ensino Fundamental	04	60	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
16	Ciências I na Educação Infantil e Iniciais do Anos Ensino Fundamental	04	60	-
17	Ciências II na Educação Infantil e Iniciais do Anos Ensino Fundamental	04	60	Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
18	História I na Educação Infantil e Iniciais do Anos Ensino Fundamental	04	60	-
19	História II na Educação Infantil e Iniciais do Anos Ensino Fundamental	04	60	História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
20	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
21	Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
22	Fundamentos Lingüísticos	04	60	-
23	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	Fundamentos Lingüísticos
24	Processos de Alfabetização e Letramento	04	60	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
25	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Processos de Alfabetização e Letramento
26	Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do

				Ensino Fundamental
27	Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	Corpo, Brinquedo e Educação
28	Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
29	Fundamentos da Educação Infantil	04	60	Fundamentos Históricos da Educação II
				Fundamentos Filosóficos da Educação
30	Educação Especial	04	60	-
31	Estágio Supervisionado I	04	60	Política e Gestão Educacionais Pesquisa Educacional I
32	Estágio Supervisionado II	10	150	Estágio Supervisionado I Pesquisa Educacional II
33	Estágio Supervisionado III	10	150	Estágio Supervisionado II
34	Trabalho de Conclusão de Curso	00	00	Estágio Supervisionado III (corequisito)
35	Seminário em Educação I	03	45	-
36	Seminário em Educação II	02	30	Seminário em Educação I
37	Seminário em Educação III	02	30	Seminário em Educação II
38	Seminário em Educação IV	02	30	Seminário em Educação III
Total		146	2190	
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos				
Conteúdos Complementares Obrigatórios				
39	Leitura e Produção Textual	03	45	-
40	Cultura e Educação	04	60	-
41	Análise e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	Leitura e Produção Textual
42	Teorias do Currículo	03	45	-
43	Política e Gestão Educacionais	03	45	Fundamentos Políticos da Educação
44	Educação de Jovens e Adultos	03	45	-
45	Introdução à Pesquisa Educacional	04	60	Análise e Produção de Textos Acadêmicos
46	Avaliação dos Processos Educacionais	03	45	Didática
47	Corpo, Brinquedo e Educação	03	45	-
48	Pesquisa Educacional I	03	45	Introdução à Pesquisa Educacional
49	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	04	60	-
50	Literatura Infantil	04	60	-
51	Pesquisa Educacional II	03	45	Estágio Supervisionado I
52	Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	03	45	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Conteúdos Complementares Optativos				
53	Disciplina da Área de Aprofundamento	04	60	-
54	Disciplina da Área de Aprofundamento	04	60	-
55	Disciplina da Área de Aprofundamento	04	60	-
56	Disciplina da Área de Aprofundamento	03	45	-

Total		62	930	-
Núcleo de Estudos Integradores				
-	Conteúdos Complementares Flexíveis	-	120	-
Total		-	120	
TOTAL GERAL		216	3240	

2.3. PPC- Universidade “C”



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ



PROPOSTA PEDAGOGICA

dos
cursos da
UVA/UNAVIDA

Paraíba, 2008

PROPOSTA PEDAGÓGICA

dos cursos da UVA/UNA VIDA na Paraíba

Sumário

1. INTRODUÇÃO
2. OBJETIVOS
 - 2.1. Objetivo Geral
 - 2.2. Objetivos Específicos
3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS
 - 3.1. Requisitos para Ingresso
 - 3.2. Sistema Modular
4. PERFIL PROFISSIONAL PRETENDIDO
 - 4.1. Que tipo de Profissional se quer formar
 - 4.2. Aspectos Qualitativos
 - 4.3. Aspectos Quantitativos
5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E APROVEITAMENTO DE COMPETÊNCIAS
 - 5.1. Critérios de Avaliação
 - 5.2. Aproveitamento de Competências
6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
 - 6.1. Carga Horária
 - 6.2. Currículo

6.3. Estágios\

7. CERTIFICAÇÃO E DIPLOMAS

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anexos

1. INTRODUÇÃO

A Educação como um todo e a realização profissional / pessoal seguem juntas ao longo da vida das pessoas. A demanda por ascender a patamares mais avançados no sistema de Ensino é visível na sociedade brasileira. Tal ampliação de aspirações decorrem, não apenas da urbanização e modernização (consequências do crescimento econômico), mas também da crescente valorização da EDUCAÇÃO como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade, propiciando uma verdadeira INCLUSÃO SOCIAL.

A UVA (Universidade Vale do Acaraú) é uma Instituição de Ensino Superior do Estado do Ceará, com sede na cidade de SOBRAL, reconhecida Por Portaria ministerial (MEC, nº 821, de 11/05/1994) e se estendeu à Paraíba mediante acordo de colaboração mútua entre os Conselhos de Educação do Ceará-(CEC) e da Paraíba (CEE), tendo como ponto de partida o PARECER nº 311 (de 25/I 1/1999) do CEEIPB, que concede anuência a fim de que a UVA atue no Estado da Paraíba.

A UVA oferece, na Paraíba os cursos de Formação de Professores e de Licenciaturas Específicas (Matemática, Biologia, Inglês, Português, História e Geografia. Esses cursos foram implementados na Paraíba com a finalidade de atender às exigências determinadas pela lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, dispostas no parágrafo 4º do artigo 87ª qual estabelece o prazo de 1 O anos para: a formação em nível superior de todos os Professores, inclusive daqueles que virão integrar o quadro de docente das Escolas.

O Curso de Formação de Professores, aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, parecer nº 0994/98, destina-se à aquelas pessoas que vão lecionar na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental do 1º à 5º ano (=Professor Polivalente), bem como no Ensino Normal (antigo Pedagógico).

Os Cursos de Licenciatura Específica, que se destinam aos que vão lecionar na segunda fase do Ensino Fundamental do 6º ao 9ºano e no Ensino Médio da 1º à 3º série, tiveram as seguintes autorizações do CEC (Conselho de Educação do Ceará): Português-parecer nº, 039812008; Matemática-parecer nº. 0400/2006; Biologia-parecer nº- 0403/2006; Geografia-parecer nº 0404/2006; Inglês-parecer nº. 0405/2006; História-parecer nº, 0408/2006.

Tais cursos são oferecidos na Paraíba, através do apoio logístico da UNAVIDA (Universidade Aberta Vida) que é uma Sociedade Civil, estabelecida na cidade de João Pessoa/PB, registrada sob nº 208.564 no Cartório TOSCANO DE BRITO (Livro “A” - Nº 024) e tem como objetivo:

"A PROMOÇÃO DE SERVIÇOS EDUCACIONAIS, FORMAIS OU INFORMAIS, DE MODO AUTÔNOMO OU COMPARTILHADO COM INSTITUIÇÕES NACIONAIS OU ESTRANGEIRAS, COM ÓRGÃOS PÚBLICOS OU PRIVADOS, EM TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO" (Contrato Social, cláusula segunda).

A presente Proposta é por Cursos de qualidades onde pessoas possam sentir segurança na área profissional escolhida, no caso aqui, o MAGISTÉRIO. Para isso, procura-se estar sempre em dia com as novas tecnologias e avanços educacionais. A Biblioteca e Laboratórios pretendem estar sempre supridos de materiais e equipamentos que facilitem o aprendizado e que não causem surpresas quando da atuação no trabalho. ESTAR À FRENTE é o nosso lema; adequar constantemente o currículo frente à demanda do mercado de trabalho e à legislação vigente é a visão da Instituição, assim expressa: "A Universidade estadual Vale do Acaraú será reconhecida por sua competência na formação de professores para a educação básica, pela oferta de Ensino Superior de qualidade e flexível, e pelo conhecimentos sobre os ecossistemas do semiárido Cearense".

Constata-se uma brecha cultural e intelectual do pessoal que sai do Ensino Médio e vem para os Cursos de Graduação; portanto faz parte da missão da UVA tentar diminuir essa brecha deficiente entre o Ensino Médio e os Cursos de Licenciatura Plena, pretendendo formar docentes competentes, responsáveis, e profundamente engajados na profissão que exercem ou vão exercer.

Aliás, a própria MISSÃO da UVA é:

“OFERTAR ENSINO SUPERIOR DE EXCELÊNCIA, DE FORMA INCLUSIVA, FLEXÍVEL E CONTEXTUALIZADA E BUSCAR, POR MEIO DA PESQUISA E EXTENSÃO, SOLUÇÕES QUE PROMOVAM A QUALIDADE DE VIDA". (Fonte: UVA/Sobral/CE).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Proporcionar ao estudante condições para um permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva do País, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática, com vistas à cidadania plena, fazendo do Magistério uma fonte de INCLUSÃO SOCIAL para todos, indistintamente.

2.2. Objetivos Específicos

- Valorizar a experiência profissional e o estudo não formal;
- Desenvolver avaliação integral continua cumulativa e sistemática;
- Formar profissionais capazes de prosseguir no seu desenvolvimento integral como pessoa humana e de interessar-se pela educação nos aspectos nacional/regionais/locais;
- Oferecer aos docentes, equipe técnica pedagógica e demais funcionários mecanismos permanentes de capacitação e aperfeiçoamento de condições de trabalho e remuneração compatíveis com a importância social de sua profissão.
- Desenvolver um padrão de ensino renovado e flexível, considerando, particularmente, as necessidades, expectativas e condições de vida e de trabalho da clientela à qual prestará serviços educacionais, ouvindo sempre a comunidade extra escola;
- Valorizar o Magistério, procedendo com determinação, ética e responsabilidade.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Requisitos para Ingresso

Os alunos ingressarão, nos cursos oferecidos pela UVA na Paraíba, mediante Processo Seletivo (VESTIBULAR), realizado semestralmente, através de Edital onde são especificadas as sistemáticas de aprovação, de vagas e de matrícula

É requisito obrigatório para a matrícula desses cursos a comprovação da conclusão do Ensino Médio ou equivalente. Também serão admitidos alunos que, por transferência, proveem de Instituições de Ensino Superior do País ou do Exterior, sendo feita, quando for o caso, adaptação pedagógica de estudos ou, com dispensa de disciplina, nos termos do Regimento Escolar e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/2006).

3.2. Sistema Modular

Os alunos terão seus conhecimentos, abrangendo as disciplinas constantes do currículo, por meio de aulas contínuas ou, como se costuma dizer, através de MÓDULOS. Cada Módulo corresponde à carga horária específica da disciplina ofertada, devendo tal módulo, ao ser iniciado, ir até o final do período programado. Um módulo só começa quando termina o anterior.

4. PERFIL PROFISSIONAL PRETENDIDO

4.1. Que tipo de profissional se quer formar

A Escola, ao longo do desenvolvimento de seus cursos, pretende capacitar jovens e adultos com competências teóricas e práticas específicas da área de pedagogia, isto é, pretende formar Professores, proporcionando-lhes a oferta de conhecimentos gerais relacionados ao seu campo de atuação e habilidades comuns ao mundo de sua área profissional para atendimento ao perfil profissional exigido, tomando-os bons EDUCADORES, a fim de superar a demanda estudantil referente à Educação Básica, sejam na rede pública, seja na rede privada de Ensino. Serão, portando, Orientadores. O importante é que haja compromisso, dedicação, responsabilidade e profundo envolvimento ético.

4.2. Aspectos Qualitativos

- O nível dos Cursos é LICENCIATURA PLENA;
- A CARGA HORÁRIA é de 3.255 horas = 213 créditos, para o curso de Formação de Professores e de 2.890 horas = 188 créditos, na média para as Licenciaturas Específicas;
- A integralização do Curso é de 42 (quarenta e dois) meses, ou seja, três anos e meio;
- Serão realizadas AVALIAÇÕES sistemáticas, buscando a melhor qualificação possível, na preparação de profissionais competentes;
- Serão oferecidas oportunidades de ESTÁGIO aos estudantes;
- Aos DOCENTES e TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS serão dados treinamentos e possibilidades de ascensão na carreira profissional.

4.3. Aspectos Quantitativos

A missão da UVA, na Paraíba, é, num trabalho de INCLUSÃO SOCIAL PELA

EDUCAÇÃO, tentar amenizar um "déficit" de 42 mil docentes considerados "leigos" em formação de nível superior (conforme levantamento feito em 2006).

Em 07(sete) anos, já se matricularam 33.495 estudantes nesse "PROGRAMA DE TURMAS ESPECIAIS" de cursos da UVA na Paraíba, sendo que desse montante cerca de 13 mil ainda estão cursando, o que nos leva à dedução de que (mesmo levando em conta a desistência de três mil) uns 17.000 (dezessete mil) alunos(as) foram DIPLOMADOS(as) pela UVA no nosso Estado.

5. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E APROVEITAMENTO DE COMPETÊNCIAS

O processo de avaliação do Ensino e da Aprendizagem disciplina o acompanhamento e a verificação do desempenho escolar do aluno em relação aos objetivos propostos, bem como em relação ao perfil desejado, devendo ser realizado de forma contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, tendo como metas:

- Diagnosticar dificuldades na aprendizagem, tendo em vista a recuperação do aluno e o replanejamento das atividades escolares;
- Possibilitar ao aluno uma auto avaliação sobre seu rendimento escolar, de modo a interessá-lo em seu próprio progresso e aperfeiçoamento;
- Obter informações para decidir sobre a promoção do aluno e reorganização das classes;
- Servir ao professor como elemento de reflexão contínua sobre a sua prática educadva,

5.1. Critério de Avaliação

A verificação do rendimento escolar, a recuperação, a promoção e retenção de alunos serão regidas pelas normas aqui fixadas e pelo constante no REGIMENTO ESCOLAR da universidade, norteadas pela LDB, em termos de:

- a) Avaliação do aproveitamento de todos os trabalhos realizados, ultizando-se, no mínimo três instrumento avaliatórios por disciplinas / módulos;
- b) Provas adequadas e conforme a natureza da disciplina;
- e) Observação constante do aluno feita pelo professor, subsidiado pelo esforço da equipe" técnico-pedagógica;
- d) Ficha de acompanhamento do desempenho escolar;
- e) Elaboração do trabalho de conclusão de curso - TCC.

A Universidade adotará relatório individual com recomendações aos alunos nos casos de rendimento insatisfatório, visando à recuperação da aprendizagem, E ainda:

A reprovação entre módulos será evitada, constituindo-se em opção somente após esgotados todos os procedimentos possíveis de aprendizagem,

A recuperação constituirá parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, enquanto medida preventiva e corretiva; e será realizada de forma contínua, no decorrer das aulas regulares, e de forma paralela, com programação específica.

Constituirão atividades de recuperação:

- Orientação de estudos
- Atividades complementares desenvolvida pela Escola, através de docentes designados pela Diretoria Pedagógica

Haverá também recuperação intensiva, periodicamente para alunos com aproveitamento insatisfatório em até três disciplinas, desde que apresente aproveitamento global que demonstrem a viabilidade da recuperação.

5.2. Aproveitamento de competências

O processo de verificação do domínio de conhecimentos e habilidades adquiridas pelo aluno em sua trajetória escolar, no trabalho e na experiência de vida, será realizado através de avaliação de competências a ser efetuada pela Universidade, devendo:

- a) Versar sobre as disciplinas/módulos ou cursos;
- b) Ser realizada por três docentes indicados pelo diretor;
- e) Conter análise dos resultados e definição da equipe docente sobre o matriculado;
- d) Indicar a necessidade de estudos de recuperação, se for o caso;
- e) Apresentar registros do parecer conclusivo da equipe docente

É importante que se leve em conta o estudante na sua totalidade, não devendo ser esquecidos os aspectos somáticos, psicológicos, intelectuais e sociais.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

6.1. Carga Horária

A carga horária do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (Formação de

Professores) bem como aquela dos cursos de Licenciaturas Plenas e Específicas em Português, Matemática, Biologia, Geografia, Inglês e História é a estabelecida pelo Conselho do Ensino Extensão da UVA-CEPE que aprova através de resoluções a estrutura curricular de cada curso, sendo que os cursos têm a seguinte carga horária:

Pedagogia (3225 h/a), Português (2825 h/a), Matemática (2890 h/a), História (2865 h/a), Geografia (2825 h/a) Biologia (2830 h/a), inglês (2800 h/a).

Do número de aulas, 800 (oitocentas) horas, no mínimo, serão destinadas aos ESTÁGIOS e à prática continuada, orientados e supervisionados pela coordenação acadêmico-pedagógica da UVA/UNA VIDA. No caso do (a) aluno (a) apresentar comprovante de que exerceu ou exerce a docência de, no mínimo dois anos, este (a) será dispensado (a) de 200 horas/estágio.

A conclusão do conjunto de disciplinas /módulos corresponderá à habilitação profissional, com direito ao DIPLOMA respectivo, válido em todo o território nacional, sempre comprovada a anterior conclusão do Ensino Médio ou equivalente

6.2. Currículo

a) Os Currículos dos cursos da UVA na Paraíba serão compostos pelas disciplinas indicadas pelo CEPE/UVA, conforme matrizes curriculares em anexo. É importante observar que o estágio não obrigatório se refere à carga horária destinada a Estudos Independentes, cujo número de horas previstas na matriz curricular, corresponde ao mínimo exigido.

6.3. Estágios

Os ESTÁGIOS, que pretendem aprimorar a Aprendizagem, são parte essencial de cada curso, obrigatórios, e visam a treinar os alunos nas técnicas de ações relacionadas aos objetivos específicos dos conteúdos a que se referem, assim como propiciar vivência de situações concretas de trabalho, onde desenvolverão uma postura profissional adequada.

O acompanhamento do Estágio será feito por um Coordenador de Estágios e por docentes, regidos por um "PLANO DE ESTÁGIO"

Também serão desenvolvidos Estágios não-obrigatórios, realizados em escolas ou empresas, com duração prevista nos CONVÊNIOS a serem estabelecidos e firmados entre a UVA/UNAVIDA e a Unidade receptiva, documento esse a ser arquivado na condenação acadêmica dos cursos.

Os Estágios NÃO-OBRIGATÓRIOS serão regidos por resolução emanadas da direção geral da UNAVIDA/UVA e serão adaptadas às circunstâncias apropriadas.

O campo de Estágio deverá oferecer as condições necessárias quanto à organização, equipamentos e utilização das técnicas oportunas, com o objetivo de atender ao ensino e elevar o padrão na Instituição e, conseqüentemente, beneficiar os seus usuários.

Antes de iniciar o Estágio de aprendizagem, os alunos serão devidamente treinados; durante o tempo de Estágios, eles terão acompanhamento constante e seguro por parte da Escola, sempre em conjunto e bem articulado com o setor responsável pelos Estágios por parte da Empresa.

7. CERTIFICAÇÃO E DIPLOMAS

Caberá à UVA/UNAVIDA, sob responsabilidade do Diretor, assegurar a legalidade, a regularidade e autenticidade da vida escolar dos alunos, nos termos do Regimento da Escola e da legislação educacional vigente.

Será conferido DIPLOMA de Licenciatura Plena ao aluno de cada um dos cursos da UVA na Paraíba, desde que concluído regularmente e apresentado o certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente.

Ao final da conclusão de qualquer um dos cursos, após cerimônia da devida colação de grau, o aluno receberá uma CERTIDÃO confirmando que ele concluiu os seus estudos, juntando-se a isso o seu Histórico Escolar.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração interna de uma Instituição Social depende, em grande parte, do conhecimento primário que seus membros têm a respeito da própria instituição. Por "conhecimento primário" entende-se as práticas, num sentido amplo, que se traduzem nas rotinas, nos saberes, nas crenças e nos valores que impregnam as relações sociais e definem papéis e expectativas no quadro institucional.

Isso é importante uma vez que o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da Escola num propósito educativo comum a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional; não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. "É de todo esse universo de

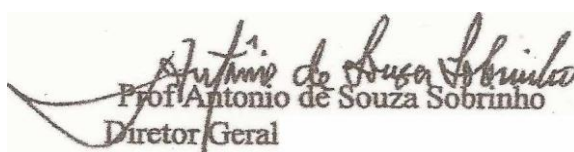
práticas discursivas" e "não discursivas" que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática

Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas essas relações são potencializadas como educativas ou como deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da Escola.

Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados pela reflexão. Sabe-se que, para tanto, não há formulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente "ciências dos projetos" ou de roteiros burocratizados.

Elaboramos, pois, a presente PROPOSTA PEDAGOGIA como um exercício de autonomia e como um trabalho em equipe, :fundamentalmente comunitário, certos de que a UVA /UNA VIDA veio para estabelecer, no Estado da Paraíba, uma verdadeira e autêntica inclusão social

João Pessoa, novembro/2008



Prof. Antonio de Souza Sobrinho
Diretor Geral

Anexo 3 - Plano de curso das disciplinas Literatura Infantil – das instituições pesquisadas

3.1.Plano de Curso - Literatura Infantil - da Universidade A

3.1.1. Plano de Curso Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA **Centro de Educação/Departamento de Educação**

Curso de Pedagogia

1 - Identificação:

Disciplina: **LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ESCOLARIZAÇÃO**

Carga Horária: **40**

Turma: 7 ° semestre de Pedagogia / Ano: 2012.2

Professora: Maria das Graças Barros

Contato: 99212112

2 - Ementa:

Concepção de Leitura. Literatura Infanto-Juvenil: do imaginário à experiência de mundo. O docente como mediador do prazer de ler. Leitura e contação de histórias. Seleção de autores e obras representativas da literatura infanto-juvenil. Projetos de leitura.

3 - Justificativa da disciplina:

Compreender e aprofundar os fundamentos da literatura Infanto Juvenil com base em reflexões das práticas sociais de leitura, a fim de desenvolver ações concretas que sensibilizem e forme bons leitores em sala de aula e em diferentes espaços, níveis e contextos socioculturais.

4 - Objetivos:

Geral: Análise e interpretação de textos literários e demais linguagens que se inter cruzem à literária nesta modalidade textual. Compreensão , conhecimento e interpretação de textos infanto-juvenis brasileiros e europeus.

Específicos:

- Reconhecer a história e o patrimônio textual da literatura produzida para crianças e jovens;
- Discutir o uso de diversos textos e linguagens pela escola brasileira
- Reconhecer as funções da literatura para jovens e crianças; discutir o uso lúdico do texto literário

5 - Conteúdo Programático:

UNIDADE I

- **Funções, objetivos e aspectos teóricos a literatura na Educação Infantil e séries iniciais do EF;**
- Criança e sociedade; escola e literatura;
- A produção cultural para criança; literatura e cinema; literatura e televisão; literatura e cinema/dvd; internet e o lúdico na infância
- A literatura infanto-juvenil: os clássicos de fadas;

UNIDADE II

- A literatura antes e depois de Monteiro Lobato: Olavo Bilac , Coelho Neto, Lobato, Ziraldo , Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, Bartolomeu Queirós e Ângela Lago, Sylvia Orthof. José Paulo Paes, os paraenses; Heliana Barriga, Juraci Siqueira, Rodrigo Barata, Marisa Mokarzel.

6 – Metodologia:

- Leitura/ estudo dirigido
- Círculo de leitura de textos de autores infanto-juvenis –
- Dinâmicas de grupo (grupo-turma); trabalhos e discussões em dupla e em pequeno grupo, oficinas de escrita, oficinas de produção de jogos para alfabetização, observação direta em contextos educativos, apresentação de vídeos e slides.
- Subsídios para o professor projetar a ação pedagógica e trabalhar com textos, jogos e atividades.
- Aspectos relevantes para reflexão sobre a prática pedagógica.

7 - Recursos de Ensino:

- Livros, textos Periódicos;
- Data show;
- Televisão e outros de acordo com a necessidade.
- Materiais Didáticos
- Livros Paradidáticos

8 - Avaliação:

A avaliação será formativa, também chamada contínua, acontecerá durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Será aplicado uma prova. Sendo avaliados no decorrer do processo: trabalhos, atividades variadas e a participação dos alunos durante as aulas. Sempre considerando os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais dos alunos.

9 – Referências:

- COELHO, Nelly Novais. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**. São Paulo; Ática, 1994.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo : Scipione, 1997.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria**. São Paulo: Ática, 1983.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Ática, 1987.
KHEDE, Sônia Salomão. **Literatura Infanto-Juvenil**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
NUNES, Paulo. Roteiro de leituras lúdicas para a infância e adolescência: adaptação para sala de aula de material inicialmente publicado no jornal **O Liberal**.

3.1.2. Plano de Curso – Contação de História

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Centro de Educação/Departamento de Educação

Curso de Pedagogia

1 - Identificação:

Disciplina: **Contação de Histórias – CH 40h**

Carga Horária:

Turma: 5 ° semestre de Pedagogia / Ano: 2012.2

Professora: Maria das Graças Barros

Contato: 99212112

2 - Ementa:

A importância da Contação de Histórias no cotidiano. Concepções de Leitura. Importância da Formação do Leitor no contexto da Escola. Técnicas de Contação de Histórias. Seleção de autores clássicos e contemporâneos. Prática da Contação de Histórias pelos alunos/as.

3 - Justificativa da disciplina:

Este curso é destinado à formação de alunos do curso de Pedagogia para auxiliá-los a fundamentar e vivenciar, em atividades práticas, a importância da Literatura Infantil, considerando a importância cultural e, até mesmo, psicológica dessas fantasias para a infância.

4 - Objetivos:

Geral: Contribuir para a fundamentação e vivência da prática de Contação de Histórias.

Específicos:

- Perceber a Literatura Infantil como um poderoso instrumento de interferência na prática escolar;
- Estimular o imaginário do aluno e favorecendo seu espírito crítico e seu desejo de transformar a realidade

5 - Conteúdo Programático:**UNIDADE I**

- Qual a origem das histórias?
- Porque contar histórias?
- A tradição oral na educação escolar
- A arte de contar histórias
- A literatura infantil contemporânea
- Função social da leitura

UNIDADE II

- Técnicas de contação de histórias
- Recursos para contar histórias
- Disposição do espaço físico e do ambiente
- Contador tradicional e contemporâneo
- Postura do contador

.

6 – Metodologia:

- Leitura/ estudo dirigido
- Círculo de leitura de textos de autores infanto-juvenis –
- Dinâmicas de grupo (grupo-turma); trabalhos e discussões em dupla e em pequeno grupo, oficinas de escrita, oficinas de produção de jogos para alfabetização, observação direta em contextos educativos, apresentação de vídeos e slides.
- Práticas de contar histórias.

7 - Recursos de Ensino:

- Livros, textos Periódicos;
- Data show;
- Televisão e outros de acordo com a necessidade.
- Materiais Didáticos
- Livros Paradidáticos

8 - Avaliação:

A avaliação será formativa, também chamada contínua, acontecerá durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Será aplicado uma prova. Sendo avaliados no decorrer do processo: trabalhos, atividades variadas e a participação dos alunos durante as aulas. Sempre considerando os aspectos cognitivos, afetivos e relacionais dos alunos.

9 – Referências:

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 4.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 9.ed. Campinas – São Paulo: Pontes, 2002.
- _____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da linguagem. 5.ed. Campinas – SP: Pontes, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria rosa D. **Literatura infantil:** voz de criança. 3.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERNAM, Regina (orgs.).
- Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. 82 *Signos*, ano 31, n. 1, p. 69-82, 2010
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Tradução de Cláudia Schiling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WESCHENFELDER, Eládio Vilmar. **Contar histórias:** vozes contagiantes da narrativa presencial. In: RETTENMAIR, Miguel e RÖSING, Tânia (orgs.).
- Questões de leitura para jovens.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005
- ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura de literatura.** In: RÖSING, Tânia M.K; ZILBERNAM, Regina (orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

3.2. Plano de Curso - Literatura Infantil - da Universidade B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DISCIPLINA: LITERATURA INFANTIL 1304291
PROFESSORA: X
SEMESTRE: 2013.1

PLANO DE CURSO**EMENTA**

A Literatura Infantil e suas relações com a Pedagogia. Definição e características do texto literário infantil. Sua dimensão lúdica. A narrativa e a poesia na sala de aula. A oralidade e os recursos icônicos. Tendências mais representativas da literatura infantil atual.

I - OBJETIVOS

- Promover o conhecimento e a reflexão acerca do percurso histórico da literatura infantil.
- Discutir as características do texto literário infantil, com vistas a uma prática pedagógica que contemple toda a sua riqueza.
- Propiciar o conhecimento das tendências mais representativas da literatura infantil brasileira.
- Favorecer a formação de leitores críticos do texto literário infantil.
- Fundamentar a reflexão sobre a importância do texto literário infantil para a formação de alunos leitores.
- Refletir criticamente sobre a prática pedagógica embasada na escolarização do texto literário infantil.

II - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1:

- Literatura e literatura infantil
- Literatura infantil: conceituação e caracterização
- Percurso histórico de origem e evolução da literatura infantil
- Literatura infantil no Brasil
- Monteiro Lobato: expoente da literatura infantil brasileira

Unidade 2:

- A ilustração no livro literário infantil
- A narrativa e suas expressões na literatura infantil
- A poesia dirigida às crianças

Unidade 3:

- Literatura infantil: valoração estética e dimensão pedagógica
- A escolarização do texto literário infantil
- O estudo do texto literário infantil em sala de aula

III - METODOLOGIA

- Estudos de textos com discussões coletivas decorrentes;
- produções orais e/ou escritas, produtos de reflexão crítica a partir dos pontos discutidos na disciplina;
- leitura crítica e reflexiva de obras literárias infantis.

IV - AVALIAÇÃO

Ocorrerá ao longo da disciplina, através de produções de texto individuais, referenciadas nos objetivos estabelecidos, e da observação do cumprimento das atividades propostas no decorrer das aulas. Na terceira unidade, a avaliação contemplará a construção de uma resenha crítica, com base no estudo e análise de uma obra literária infantil específica.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.) et al.. **Era uma vez ... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Série Educador em Formação)
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 85-88, jan./fev. 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- MELO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaíra e SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil:** prosa e poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SARAIVA, Juracy A. (org.). **Literatura e alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil In: EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.
- SOUZA, Renata J. de (org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004.
- SOUZA, Renata J. de; FEBA, Berta L. T. (orgs.). **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.
- TURCHI, Maria Zaíra; SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infanto-juvenil:** leituras críticas. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- VASCONCELOS, Fabíola C. de. Poesia é coisa de criança?: reflexões sobre a abordagem do gênero poético na educação infantil. In: LIMA, Fabiana R. de; LEAL, Fernanda de L. A.; SOARES, Luisa de M. R. (Orgs.). **Educação Infantil:** construindo caminhos. Campina Grande: EDUEFCG, 2011. p. 27-45
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

3.3. Plano de Curso – Literatura Infantil - Universidade C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANO DE CURSO

1.1 – DISCIPLINA: Literatura Infantil

1.2 - CARGA HORÁRIA SEMANAL: 10h/a

1.3 - CARGA HORÁRIA TOTAL: 70h/a

1.4 - HORÁRIO:

Aos sábados: Pela manhã das 7:00 às 12:00 horas

Pela tarde das 13:00 às 18:00 horas

PÚBLICO ALVO: Alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia

EMENTA:

Origem, evolução, fantasia, realidade, características e personagens (os gêneros literários). A poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância. Elaboração de textos para crianças.

JUSTIFICATIVA:

Os conteúdos ministrados na disciplina são necessários à formação dos acadêmicos de pedagogia, no sentido de conscientizá-los e formá-los para perceberem a importância da literatura infantil na educação de crianças da educação infantil e ensino fundamental. Além disso, o estudo das concepções teórico-práticas dos processos de letramento (leitura e escrita sociais) ajudam a entender como se dá o desenvolvimento de habilidades humanas como a percepção, a reflexão, a expressão e a comunicação, através da escrita e da leitura.

OBJETIVOS:

Geral: Conscientizar e formar os alunos para perceberem a importância da literatura infantil na educação de crianças, munindo-os com estratégias de ensino e análise de situações de sala de aula, para a produção de projetos escolares cujos objetivos sejam a formação de leitores e a construção da percepção crítica de nossos alunos através da consciência quanto ao uso da linguagem.

Específicos:

Estudar as concepções teórico-práticas dos processos de letramento (leitura e escrita sociais), a partir de análise de diversos gêneros textuais literários.

Conhecer a origem e a evolução da literatura para crianças, a partir da construção dos conceitos de fantasia e realidade, características e personagens recorrentes.

Discutir a poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância.

Entender como se dá o desenvolvimento de habilidades humanas como a percepção, a reflexão, a expressão e a comunicação, através da escrita e da leitura.

Refletir criticamente sobre a prática de leitura e escrita de histórias em seus aspectos psicológicos, biológicos, fisiológicos, sociais e políticos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I – A importância da literatura infantil na educação de crianças. Estratégias de ensino e análise de situações de sala de aula, para a produção de projetos escolares. A formação de leitores e a construção da percepção crítica de nossos alunos através da linguagem.

UNIDADE II – Concepções teórico-práticas dos processos de letramento (leitura e escrita sociais), a partir de análise de diversos gêneros textuais literários. Origem e evolução da literatura para crianças, a partir da construção dos conceitos de fantasia e realidade.

UNIDADE III – A poesia, o folclore e a história como fatores relevantes para o desenvolvimento mental da infância. A percepção, a reflexão, a expressão e a comunicação, através da escrita e da leitura. A prática de leitura e escrita de histórias em seus aspectos psicológicos, biológicos, fisiológicos, sociais e políticos.

ESTRATÉGIAS:

As estratégias de ensino serão compostas de:

- 4) Aulas expositivas, com o auxílio do quadro negro, além da participação e interação dos alunos quanto ao assunto;
- 5) Apresentações e discussões relativas aos textos lidos em sala de em casa;
- 6) Mini-seminários, com leitura e discussão de textos;

AVALIAÇÃO:

- 3) Trabalhos escritos, ou produzidos oralmente, individuais e coletivos, com reescritura, nas produções escritas, e discussões, nas orais;
- 4) Exercícios de verificação da aprendizagem e avaliação contínua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ATTA Mídia e Educação; CEDIC Centro Difusor de Cultura. *Coleção Emília Ferreiro*. Quatro DVDs.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

CAMPS, Ana. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. São Paulo: Artmed, 2003.

- CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2010.
- COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do Ensino de Literatura Infantil*. São Paulo: IBPEX, 2011.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Métodos de Alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais*. In: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/01/r2.htm>
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática, 2002.
- MELO, Silmara C. B. & ROCHA, Silvia R. da Mota. *Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas*. In: www.sed.sc.gov.br/.../644-proposta-curricular-fundamentos-teorico-metodologicos-do-ensino-de-alfabetizacao

Anexo 4 – Declaração de recebimento do PPC e PC de Literatura Infantil da Universidade “C”.

UNAVDA
Universidade Aberta Vida

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
Reconhecida pela portaria n°. 821 / MEC – D. O. U. de 01.06.1994
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
Reconhecida pelo parecer n°. 0404/2006 – CEC de 19.09.2006

RECEBIMENTO DE DOCUMENTO

Eu Rute Pereira Alves de Araújo CPF 032124954-21 declaro que recebi a Proposta Pedagógica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) bem como o plano de curso e C/H da disciplina Literatura Infantil os quais usarei unicamente para fins de uma pesquisa de doutorado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGE – Linha: Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba.

Campina Grande, 09 / 10 /2013

Rute Pereira Alves de Araújo
Assinatura do Recebedor – CPF: 032124954-21

UVA – UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ/CEARÁ
Rua Sebastião Vieira da Silva, 1282 – Catolé – Campina Grande/PB
CEP: 58410-407 Fone/Fax: 3337-7773 / 3337-1900

Anexo 5 – Certidão de Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética – CEP/CCS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 3ª Reunião realizada no dia 18/03/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “CURRICULO E LITERATURA INFANTIL: EMBATES, DISCUSSÕES E REFLEXÕES” da Pesquisadora Rute Pereira Alves de Araújo. Prot. nº 0489/12. CAAE: 05902012.7.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Dr. Simone Marques D. Sousa
Coordenadora CEP/CCS/UFPB
Mat. SIAPE: 0332618