

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



**São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012**

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ÓTICA DE ALUNOS EM PROCESSO FORMATIVO

Marcia Betania de Oliveira¹

Émerson Augusto de Medeiros²

EIXO TEMÁTICO: Estudos da linguagem

RESUMO: O presente trabalho evidencia o olhar investigativo de alunos do curso de Pedagogia da UERN sobre o fazer de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, especificamente de aulas de Língua Portuguesa, em escolas públicas do município de Mossoró/RN. O foco central da investigação diz respeito ao tratamento didático dos conteúdos dessa área de conhecimento, incluindo, em especial as práticas de leitura e de produção de textos. Considera a importância das percepções dos alunos sobre situações que lhes permitam o tratamento teórico sobre o fazer docente no ensino da língua portuguesa, com a análise da realidade e a prática sobre ela, refletindo, indagando e questionando sobre como pensam e agem na prática os profissionais, a partir de situações diversificadas.

PALAVRAS- CHAVE: Língua Portuguesa. Tratamento didático. Fazer docente.

ABSTRACT: The present work demonstrates the investigative eye of the students of Pedagogy course of UERN about the teacher's making of the early years of elementary school from the Supervised Curricular Training specially Portuguese language classes in public schools of Mossoró/RN. The central focus of the research concerns the didactic treatment content of this field of knowledge, including in particular the practices of reading and text production. Considers the importance of students' perceptions about situations that allow them to make theoretical treatment of the teacher in the teaching of Portuguese language, with the analysis of reality and practice on it, reflecting, questioning and wondering about how to think and act, in practice, the professionals, from different situations.

PALAVRAS- CHAVE: Portuguese language. Didactic treatment. Do teaching.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho evidencia o olhar investigativo de alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN sobre o fazer de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Trata de relatos produzidos a partir das observações feitas durante o Estágio Curricular Supervisionado, especificamente de

[Digite texto]

aulas de Língua Portuguesa, em escolas públicas do município de Mossoró/RN.

Considerando-se o Estágio Curricular Supervisionado em espaços escolares como lócus necessário ao processo formativo docente, entendemos que os textos produzidos por esses alunos através dos relatórios de estágio apresentam-se como importantes fontes de informações sobre o pensar dos alunos em formação inicial quanto ao fazer docente. Parte-se do princípio de que

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. (PIMENTA E LIMA, 2011, p.17)

Nessa perspectiva, propusemos aos alunos de Pedagogia registrar as aulas de Língua Portuguesa ministradas por professores regentes de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, onde eles estagiaram. Para a elaboração desse artigo, apresentamos fragmentos de registros de 05 relatórios, aqui definidos como R1, R2, R3, R4 e R5, os quais foram produzidos no período de janeiro a abril de 2012 e evidenciam o olhar dos alunos para práticas diárias nesse ensino. O foco central da investigação diz respeito ao tratamento didático dos conteúdos dessa área de conhecimento, incluindo, em especial as práticas de leitura e de produção de textos.

Fica evidente aos alunos que “(...) a intenção de produzir esse relatório não é relatar se a prática do professor é certa ou errada, mas de tentar compreender e comparar as ações ali executadas com os parâmetros estabelecidos” (R2), visto que “(...) sabem (os) que há todo um histórico e sistema por trás do atual quadro educacional” (R1), e que “a educação deve funcionar em conjunto, ao estudar e procurar práticas atualizadas o docente faz a sua parte, cabe aos outros envolvidos fazer o mesmo” (R5).

1 A DISCIPLINA “ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA” COMO PROPOSTA FORMATIVA DOCENTE

A referida disciplina caracteriza-se como componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UERN, ofertada no sexto período. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (UERN, 2007, p.81) a disciplina organiza-se em três eixos: relação entre linguagem, língua e prática social; teoria e prática no ensino de língua materna e trabalho pedagógico. A proposta parte da reflexão sobre a linguagem e a [Digite texto]

língua nas diversas práticas sociais, destacando concepções, funções e usos, de modo que o graduando em Pedagogia articule a linguagem e a língua numa perspectiva histórica, social e cultural; focaliza o ensino de língua materna, contemplando um leque de aspectos teóricos e metodológicos, em que se destaca o texto como unidade básica do ensino; discute sobre o planejamento e práticas de aula de língua materna como forma de subsidiar o trabalho pedagógico nessa área, contemplando teoria e prática; enfatiza as competências e habilidades necessárias ao docente nessa área.

Nesse mesmo período letivo do curso é ofertado o Estágio Curricular Supervisionado II, cujo lócus de atuação do estagiário é a sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como oportunidade para que o futuro pedagogo possa ter um contato direto com o fazer docente, nesse caso, especificamente com as aulas de “português” (conforme denominado nas escolas), desenvolvendo, dessa forma, um olhar investigativo para questões inerentes às práticas cotidianas do ensino nessa área.

Esse componente curricular que tem como eixo articulador a relação teoria-prática a partir das investigações sobre as realidades educativas, pedagógicas e os conteúdos ministrados nas disciplinas do currículo do curso de pedagogia, pretende, de acordo com o PPC (UERN, 2007, p.95) que os discentes assumam a prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da prática pedagógica, respondendo às situações de incerteza e indefinições emergentes no cotidiano da ação didática através de novas proposições. A identificação do espaço escolar como lócus de diversidade de valores, posturas, saberes, aprendizagens, é condição essencial para a construção de didáticas coerentes com as demandas de aprendizagens de crianças e adultos inseridas nesses espaços.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de investigador a partir das situações de estágio (...) que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (Pimenta e Lima, 2011, p.46)

Articular discussões em torno do ensino da língua portuguesa a partir da vivência no estágio possibilita ao futuro pedagogo percepções necessárias à compreensão da

[Digite texto]

relação teoria-prática, princípio formativo proposto no PPC de Pedagogia/UERN. Com base em estudos de Freire (1981), essa proposta curricular atribui à práxis a categoria fundante da relação teoria-prática, considerando-se que, a partir da práxis, a prática é compreendida como ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, mediada pela ação educativa que integra estas duas dimensões.

Assim, numa perspectiva de possibilitar aos alunos um processo que contribua com a formação do professor reflexivo e com as reais necessidades de aprendizagem evidenciada em cada realidade das escolas, concordamos com Pimenta e Lima (2011) que:

(...) é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não quer dizer apenas apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa aos alunos compreender que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados; portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar. (p. 16)

Tal proposição permite ao futuro pedagogo compreender o seu processo formativo como espaço legítimo das relações sociais e formas de socialização de conhecimentos, e, dessa forma, perceber-se como agente privilegiado na formação dos processos educativos intencionalmente adotados pelas escolas, a rever, de forma reflexiva e crítica, sua práxis docente, enquanto um dos mecanismos para garantir seu desenvolvimento profissional.

2 A PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tomamos como referencial teórico básico para essa abordagem, o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa - PCNLP o qual estabelece dois eixos organizadores dos conteúdos para a área nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo do pressuposto que “a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os

[Digite texto]

indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles (...)” (BRASIL, 1997, 35).

Os conteúdos propostos neste documento estão organizados em função do processo dinâmico da relação USO - REFLEXÃO – USO e apresentam-se nos blocos definidos como “língua oral”, “língua escrita”, e “análise e reflexão sobre a língua”. O bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, essa última desdobrando-se em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”.

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento — a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1997, 40)

O referido documento apresenta, ainda, alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, os quais são norteadores para as práticas de avaliação da aprendizagem discente, visando o alcance dos objetivos propostos para a área.

Partindo do princípio de que “quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece” (p.38), o PCNLP define que essa é uma questão de natureza didática em que a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela é adequada e se contribui para as aprendizagens que se espera alcançar.

E, assim sendo o tratamento a ser dado aos conteúdos precisa considerar o movimento metodológico de AÇÃO -REFLEXÃO - AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.

É com base nessa concepção apresentaremos alguns elementos de análise dos fragmentos de relatos em evidência.

[Digite texto]

3 O TRATAMENTO DIDÁTICO NAS AULAS DE PORTUGUÊS NA ÓTICA DE ALUNOS EM PROCESSO FORMATIVO

Os relatórios de estágio em pauta evidenciam o tratamento didático dado aos conteúdos pelos professores observados, regentes de sala, em especial evidenciando práticas diárias de leitura e de escrita.

Nessa perspectiva o uso do livro didático aparece nos relatos dos alunos ora como sendo um dos únicos instrumentos utilizados pelo professor, ora como uma das alternativas viáveis para o trabalho com os conteúdos, conforme registros a seguir:

No tempo em que estivemos em sala de aula a Professora trabalhou Português da seguinte maneira: copiava no quadro leituras para os alunos escreverem no caderno e fazia exercícios dos livros didáticos, que pra falar a verdade é o instrumento que guia toda escola; a partir dele são decididos os conteúdos e a metodologia de ensino; as reuniões de planejamento também giram em torno desse material. (R1)

Ao discutir sobre esse item, R2 define o livro didático como “(...) a ferramenta mais utilizada nas atividades, tornando-as muito restritas.” Ao evidenciar o tratamento didático que a professora regente dá às atividades de escrita propostas a partir do uso do livro, a aluna percebe que tais atividades “evidenciam uma concepção muito remota de texto revisado” e, ainda, aponta algumas sugestões que podem ser colocadas em prática para o aperfeiçoamento da escrita proporcionando uma melhor comunicação, a saber: autocorreção, codificação, reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, autoavaliação, edição final do texto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos. (BRASIL, 1997, 55)

No decorrer da disciplina Ensino de Língua Portuguesa foi trabalhado um referencial teórico de Napolini (1996) o qual propõe atividades a serem desenvolvidas

[Digite texto]

em todos os anos do ensino fundamental e constituem oficinas de texto que podem envolver uma ou mais atividades na mesma escrita. Tendo por base esse referencial e partindo da concepção de que “determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico” definindo uma “estreita relação entre o que e como ensinar” (BRASIL, 1997, p.37) que R2 aponta tais sugestões de atividades as quais possibilitam um tratamento didático para com a produção textual em sala de aula.

O PCN da área evidencia que, com vistas ao desenvolvimento de uma atitude crítica dos alunos em relação à sua própria produção de textos, faz-se necessário ensinar procedimentos de revisão dos textos por eles produzidos; e assim compreende que

A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. (...) ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto. (BRASIL, 1997, p.37).

A aluna destaca ainda a predominância da linguagem oral durante as aulas observadas o que julga como um fato muito importante, pois, em sua concepção é a partir da oralidade que os sujeitos organizam seu pensamento, produzindo textos coerentes. Na prática, a professora instigava os alunos a todo instante a responderem alguns questionamentos em relação à interpretação de textos, a contarem relatos, que se apresentavam bem estruturados. Em relação à escrita a professora utilizou fragmentos de textos recortados e entregou para os alunos copiarem no caderno, sugerindo que teriam que ler em voz alta para saber se realmente sabia de algo.

Nessa abordagem, R2 concorda com Freire (1993) que escrever não é um ato mecânico, mas que exige reflexão sobre o objeto pensado e para isso, deve haver significação.

Por sua vez, R3 destaca que “(...) a professora trabalha diariamente com o livro (didático), os alunos têm um bom acompanhamento juntamente com a professora”; evidenciando, ainda que alguns deles sentem um pouco de dificuldades na resolução das atividades propostas, mas com a ajuda da docente eles conseguem completá-las.

[Digite texto]

A professora regente (...) demonstra domínio em relação aos conteúdos dados, gosta do que faz, usa técnicas e dinâmicas para incentivar seus alunos em relação à participação, socialização e segurança. Segue o plano do conteúdo programático anual para elaborar suas aulas e as culminâncias dos projetos realizados na escola. Ao observar a metodologia utilizada pela professora, os objetivos propostos, os recursos didáticos utilizados, os problemas surgidos por aula e o aprendizado dos alunos são excelentes. Adorei as aulas ministradas por elas. (R3)

Essa aluna relata que a professora escreve algumas atividades no quadro e tira as dúvidas dos alunos, e que, durante o estágio de observação foi trabalhado com histórias em quadrinhos, cujo objetivo era que os alunos conhecessem esse gênero textual em sua estrutura e função, percebendo características da linguagem e incentivando assim as crianças a lerem mesmo quando ainda não sabem ler convencionalmente.

Na percepção de R3, agindo assim, a professora valoriza a leitura como fonte de prazer e entretenimento, o que possibilita aos alunos a compreensão da história por seu contexto.

O tratamento didático aqui corrobora com a concepção de que

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. (BRASIL, 1997, p.42).

Ao abordar sobre atividades de escrita propostas em sala de aula, R1 relata que a professora observada

(...) discute com os alunos os exercícios propostos aceitando as intervenções que eles fazem. No entanto na maioria das vezes ela corrige as atividades no caderno riscando as palavras e questões incorretas sem da nenhuma explicação às crianças; uma vez indagada sob sua postura mencionou que, caso as correções não fossem feitas daquela maneira, individualmente e caderno por caderno, as mães dos alunos reclamariam por não estar corrigindo as atividades; ela ainda trabalha questões ortográficas de forma isolada e não faz produção textual, pelo menos na semana em que estávamos em sala; posteriormente quando tivemos a oportunidade de ver seus Planos de Aula, eles descreviam atividades com produção de texto. (R1)

Tal relato evidencia o tratamento dado ao processo de produção escrita em que se

[Digite texto]

considera o texto com uma única versão, sem a possibilidade de rascunhos; consideramos que essa é uma prática muito comum no ensino do português, e que se estende a todas as áreas do conhecimento escolar, a qual pouco ou

(...) em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo. Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. (BRASIL, 1997, p.51).

No R4 a aluna destaca “(...) a falta de atividades com metodologias que motivassem a turma, pois a professora apenas utilizava o quadro”; e afirma que não presenciou outra metodologia para as práticas de leitura e de produção escrita, destacando que situações como essa causavam reclamações dos alunos que falavam que a professora escrevia muito. Com relação às atividades de leitura e escrita, R4 chama atenção para o fato de a professora mandava que os alunos apenas transcrevessem textos enormes, tanto do livro de Língua Portuguesa, como das outras disciplinas, pois segundo ela (a professora regente), dessa maneira os alunos exercitariam a leitura e a escrita; ao mesmo tempo a aluna afirma que “pessoalmente eu não vejo sentido nenhum nesse tipo de atividade, pois para isso poderiam ser feitas atividades de construção de textos e leituras de livros que tivessem algum sentido para os alunos”.

R4 evidencia a afirmação da professora que a escola não disponibiliza de material/recurso didático-pedagógico e que, qualquer atividade diferente que exigisse material/recurso didático além do uso quadro e do giz/pincel, o próprio professor teria que providenciar o material.

Para formar leitores é preciso condições favoráveis para a prática de leitura, sem os recursos mínimos de matérias e ambiente, o fica bem difícil despertar o interesse e o gosto para a leitura. Durante os dias de observação, não foi constatado nem um trabalho em relação a esse material. (R4)

Nessa turma, o livro didático não era a única fonte de pesquisa, pois segundo a professora regente, os conteúdos e textos propostos nos livros adotados pela escola, de maneira geral, apresentam um nível alto de compreensão e os alunos encontram dificuldades em acompanhar os conteúdos propostos. Assim sendo, ela aproveitava somente alguns textos do livro adotado e buscava outras fontes de pesquisa em coleções de livros de sua propriedade e também de livros do terceiro ano.

Frente ao relatado, R4 entende a dificuldade enfrentada pela professora, visto que a proposta de formação de leitores no contexto escolar é algo que requer condições favoráveis para a prática de leitura, e compreende que, apesar de não se restringir apenas aos recursos materiais disponíveis, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Uma das condições essenciais nesse processo é que a escola disponha de uma boa biblioteca, bem como de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura de forma a construir uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura.

No que diz respeito aos conteúdos, R5 afirma que as atividades aconteciam de forma a obedecer à sequência do livro didático, seguindo um modelo tradicional, onde a professora explicava os conteúdos e em seguida passava os exercícios contidos no livro; dificilmente a mesma saía desta rotina. Contudo, a professora abordava esses conteúdos de forma a desenvolver nos seus alunos uma compreensão acessível, “pois ela utilizava os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos no seu dia-a-dia, para que então pudesse desenvolver um conhecimento mais científico dos mesmos”.

Não fica evidente no relato de R5 a especificidade dos conteúdos trabalhados: se de leitura, de práticas de produção ou de análise e reflexão sobre a língua.

Dessa forma, é perceptível o olhar atento dos alunos em processo formativo para questões didático-metodológicas, bem como de ordem estruturais, que permeiam aulas dessa área de ensino, as quais lhes possibilitam compreender situações de aprendizagens que demandam o seu pensamento crítico e reflexivo.

4 DO PENSAR DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA SOBRE O FAZER DOCENTE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

[Digite texto]

De maneira geral, os relatos dos alunos deixam transparecer a clareza de que “há muitas questões a serem discutidas em torno das formas de ensino de Língua portuguesa”, e que “é difícil analisar completamente as práticas de ensino de Língua portuguesa devido à sua complexidade e ao pouco tempo que tiveram (mos) para realização desse trabalho”. (R2).

Evidenciam uma percepção que lhes permitem definir a prática docente em aulas desse ensino como “norteadas (s) ainda por concepções tradicionais”, bem como que “(...) encontra-se ainda num considerável distanciamento entre o que os referenciais curriculares – PCN colocam em questão com o ensino realizado em sala de aula” (R3).

Nessa perspectiva, R2 entende que

ensinar língua portuguesa é muito mais complexo do que mera transmissão de conhecimento, copiar, relatar, transcrever, reproduzir. Enfim, é uma tarefa que exige reflexão, avaliação, planejamento para que o aluno construa conhecimento, a partir de situações que tenham significado e torne a prática do professor mais fácil e de qualidade.

Em seu relato, apesar de concordar que “a metodologia da professora se perde por falta de elementos teóricos que à leve a refletir sobre sua prática em sala de aula”, R5 compreende que a culpa “não é da professora, mas sim das políticas públicas”, visto que poderiam oferecer cursos que contemplem o trabalho pedagógico docente, suprimindo assim algumas lacunas formativas.

Sobre as contribuições do estágio para o olhar reflexivo quanto ao fazer docente, destacamos alguns fragmentos de falas como forma de ilustração:

De forma geral fiquei bastante satisfeita com o meu estágio. Pude aprender bastante, mas também pude aplicar bastante do que já havia aprendido. Foi uma experiência única e que nos fez crescer, como educadoras, pois acreditamos que contribuímos de alguma maneira na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Conheci novas pessoas e aprendi como me relacionar com elas no ambiente de trabalho para que tanto o meu rendimento como o deles fosse o melhor possível. Acredito que durante esse período eu pude obter um amadurecimento tanto profissional quanto pessoal que será extremamente importante para mim no futuro. Sendo que a partir das experiências vivenciadas, as trocas de saberes, e a aproximação com as famílias, passamos a acreditar ainda mais, que é possível desenvolver um trabalho de parcerias, que nos leve a uma educação mais significativa e contextualizada. (R3)

R4 avalia a contribuição desse trabalho de observação como “de grande valia para o graduando em Pedagogia, pois pode mostrar as várias questões que envolvem as

[Digite texto]

práticas metodológicas trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa”; para ela, situações como essa permitem ao aluno em processo formativo, “expor problemas encontrados, bem como, opinar sobre essas questões, com isso procurando absorver para nossas futuras experiências profissionais as situações didáticas que julgamos positivas”.

Evidenciamos, por fim, as nossas considerações com o relato de R5 que “acredita (mos) que um bom professor é aquele que está sempre pronto a refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a planejar sua prática educativa”, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus alunos, de modo que cada um deles se torne um indivíduo consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A atividade proposta possibilitou a articulação teoria e prática no processo formativo docente inicial, a qual se manifesta na prática profissional; fica evidente nos fragmentos de relatos supracitados que a identificação e reflexão quanto às práticas pedagógicas “tradicionais” fazem-se ainda presentes no cotidiano, ao mesmo tempo em que se evidenciam a distância, na maioria dos casos citados, de características pedagógicas que expressem uma atuação docente numa perspectiva de práticas mais dinâmicas de leitura e de produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fica evidente, ainda, a importância da atividade proposta como forma de compreensão dos alunos sobre o fato de que a construção de conhecimentos em processo formativo precisa considerar, dentre outros elementos, a alternância entre a universidade e a escola básica, na perspectiva de situações que lhes permitam o tratamento teórico sobre o fazer docente no ensino da língua portuguesa, com a análise da realidade e a prática sobre ela, as quais lhes permitem reflexões, indagações e questionamentos teóricos sobre como pensam e agem na prática os profissionais, a partir de situações diversificadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1981.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de Português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita**. São Paulo: FTD, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. - 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró, 2007. (Documento digitalizado).