



Práticas de ensino na formação inicial do professorado

SIMPÓSIO

LETRAMENTO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA: A CONFLUÊNCIA DE SABERES DIVERSOS

OLIVEIRA, Adalgisa
PUCPR

AZEVEDO, Isabel Cristina Michlelan
UFS

MATSUDA, Alice Atsuko
UTFPR/CT

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva
UENP-CCP

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi
UTFPR/CT

ROHLING, Nívea
UTFPR/CT

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski
UTFPR/CT

SILVA, Luciana Pereira da
UTFPR/CT

Palavras-chave: Formação inicial de professor de Língua Portuguesa-Programa Institucional de Iniciação à Docência- Articulações entre teoria e prática

Resumo

A Instituição escolar cria espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, assumindo os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar, tanto para professores quanto para estudantes, em todos os segmentos da educação básica. O termo *letramento* nomeia os usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000), mas também as relações que crianças, jovens e adultos, em suas diferentes comunidades, estabelecem com a escrita nas



IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência

Curitiba - 18 a 21 de fevereiro de 2014

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ideal



UTFPR



PROFESSORADO

Educação

BRASIL

inúmeras interações sociais (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; TFOUNI, 2000). Essas relações ligam-se ainda ao uso que os sujeitos fazem da escrita nas diversas interações sociais, ao conhecimento que eles têm dessas situações, às relações de poder que envolvem o uso social da escrita, ao valor que a comunidade atribui à modalidade escrita da língua, entre outros elementos. Nessa perspectiva, entendemos o letramento como fenômeno social influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade – assim como seus membros – apresenta diferentes práticas de letramento (STREET, 2010; MARINHO, 2010), ou seja, o letramento é um processo multidimensional que se constitui por uma dimensão social, devido a aspectos socioculturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada criança, jovem ou adulto pertencente a uma comunidade/grupo sociocultural. Nessa concepção, propomos, neste Simpósio, discutir o letramento do professor de língua materna e a confluência dos diversos saberes que constituem sua prática pedagógica. Para isso, empreendemos inicialmente uma reflexão crítica sobre os desafios e os dilemas que permeiam a prática pedagógica do professor iniciante. A discussão se volta, inicialmente, para a formação inicial do professor no que diz respeito aos meios pedagógicos que lhe são ensinados e como são ensinados, de forma a capacitá-lo para o enfrentamento dos desafios cotidianos de sala de aula. Na sequência, exploraremos a concepção de letramento na perspectiva socioantropológica, considerando as práticas sociais e culturais, historicamente situadas, que acontecem dentro e fora da sala de aula, como eventos mediados pela linguagem que afetam professores e alunos de diferentes formas, mas sempre de modo interdependente. O foco dirige-se ao professor que recupera a função de mediador semiótico das aprendizagens dos alunos, e na proposição de alternativas práticas para a compreensão e concretização do letramento digital como recurso potente para o letramento de professores e alunos. Discutiremos também a formação do professor de literatura e as práticas metodológicas exploradas no currículo do curso de Letras a fim de promover uma reflexão sobre a validade de tais práticas para a efetiva formação inicial do professor de literatura, inserida na formação geral do Profissional de Letras. Para ampliar essa discussão, buscamos problematizar a articulação entre as práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística na gestão da aula de Língua Portuguesa. Para tanto, partimos de uma visão sociointeracionista de linguagem para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna na escola, pensada a partir das finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa para discutirmos o letramento do professor principiante e das dificuldades para que ele articule essas abordagens da prática languageira na gestão da aula. Para fechar a discussão, exploraremos as contribuições do PIBID na formação do professor principiante. Esse programa possibilita aos discentes vivenciarem a docência em



vários aspectos e com aprofundamento, além de acompanhamento e orientação de diferentes profissionais mais experientes.

APRENDER A ENSINAR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE

OLIVEIRA, Adalgisa
PUCPR

Neste simpósio apresentamos uma reflexão crítica sobre os desafios e os dilemas que permeiam a prática pedagógica do professor iniciante. O nosso questionamento básico se volta para a formação inicial do professor, sobretudo, no que diz respeito aos meios pedagógicos que lhe são ensinados e como são ensinados, de forma a capacitá-lo para o enfrentamento dos desafios cotidianos de uma sala de aula. Para tanto, apresentamos um breve percurso histórico da formação docente nos últimos trinta anos, buscando identificar os avanços e as lacunas na formação inicial. Daremos uma atenção especial ao que se tem dito sobre o estágio supervisionado e sua validade a formação inicial. Propomos uma discussão sobre o excesso de burocracia que acompanha o estágio que, muitas vezes, leva ao desvio dos propósitos de entrar em contato com a realidade da sala de aula. Além disso, buscaremos pensar sobre a relação entre a vida do professor e seu desenvolvimento profissional. Autores como Antonio Nóvoa (2001, 2002), Maurice Tardif (2001) Francisco Imbernón (2001, 2010), Phillipe Meirieu (2005) e Phillipe Perrenoud (2002) nos ajudaram a compor um arcabouço teórico para a reflexão e análise da formação docente e os desafios da prática pedagógica, para aquele que está iniciando sua vida profissional. Para Tardif (2002) a profissão docente mobiliza um conjunto abrangente de saberes os quais ele classifica como: saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para este autor, a relação dos professores com esses saberes se dá de forma alienada, distante dos reais desafios que permeiam a vida de um professor. Isso porque a formação do professor é pensada a partir de uma racionalidade técnica como se eles fossem atuar como meros executores. Esse distanciamento entre os saberes necessários à profissão docente e a realidade provocam no professor a elaboração de um saber idealizado em que todas as respostas estão dadas, dessa forma quando o professor iniciar seu trabalho terá um “choque de realidade”. Esse choque gera



IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência

Curitiba - 18 a 21 de fevereiro de 2014

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ideal



UTPR



PROFESSORADO

Educação

BRASIL

angústia, sentimentos de incompetência, frustração, entre outros, que poderão afastar o professor de suas motivações iniciais. O importante é que, apesar de todo esse mal-estar, o professor possa fazer descobertas que o estimulem a continuar. Tardif (2002) afirma que a forma como o professor inicia sua carreira determina o seu futuro como profissional. Destacamos então a importância de o professor ser acompanhado por um profissional mais experiente que o ajude nessas descobertas e o ajude a ter paciência para enfrentar os primeiros desafios da carreira. Nóvoa (1992, 1995) alerta que há hoje em dia uma certa indisposição também quanto àquilo que envolve o desenvolvimento profissional e a vida pessoal dos professores iniciantes. Eles defrontam muitas formas de inseguranças, de incertezas e de exigências que o fazem questionar se de fato escolheram a profissão certa. Dessa forma, a formação dos professores incide na configuração de uma “nova profissionalidade” docente, motivando o surgimento de uma cultura profissional no contexto docente e de uma cultura organizacional dentro das escolas. Os projetos de formação docente têm ignorado o desenvolvimento pessoal. Nóvoa (2002) propõe que se estimule o professor a uma perspectiva crítico-reflexiva, que ofereça a ele meios para um pensamento e um agir críticos e autônomos. Estar em formação pessoal significa colocar-se em processo constante de reflexão, de construção da identidade pessoal, de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, pois dessa forma o professor poderá se apropriar dos seus processos de formação, dando-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. O início da vida profissional de um professor é um período carregado de dificuldades e crises. Nesse momento, ele precisa ter a competência de entrelaçar conhecimento e reflexão para encontrar saídas emergenciais para problemas que carecem de respostas urgentes. Quando se está dentro de uma sala de aula, não há tempo para procurar em livros ou partilhar com colegas determinada situação. O professor precisa tomar decisões urgentes. Nesse sentido, quanto mais preparo e experiência o professor tiver, menos chance de tomar decisões errôneas. Mas como construir essas experiências? Quem vai ajudá-lo? Basta os conhecimentos objetivados da formação inicial? Embora saibamos que estando dentro de uma sala de aula o professor sempre estará sujeito a agir na urgência, procuramos, neste trabalho, propor alguns caminhos para que a escola que recebe o profissional docente iniciante possa ajudá-lo a dar os primeiros passos com firmeza na sua carreira profissional. Toda a temática que trazemos será abordada e fundamentada a partir de uma pesquisa do tipo Estado da Arte, desenvolvida pelos pesquisadores que embasam este trabalho e outros que tenham se



dedicado à pesquisa sobre a formação do professor iniciante, como é o caso de Huberman (1992). Com isso, pretendemos abrir mais um espaço de reflexão sobre as dificuldades, desafios e dilemas que envolvem a formação do professor iniciante.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Professor iniciante. Desafios. Desenvolvimento profissional. Prática pedagógica.

LETRAMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS POR MEIO DE AMBIENTES DIGITAIS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michlelan (UFS)

Ao assumir neste trabalho uma concepção de letramento na perspectiva socioantropológica, consideramos que as práticas sociais e culturais, historicamente situadas, que acontecem dentro e fora da sala de aula, são eventos mediados pela linguagem que afetam professores e alunos de diferentes formas, mas sempre de modo interdependente. Isso quer dizer que diferentes domínios da vida cotidiana possibilitam múltiplas e variadas práticas de leitura e escrita, indicando formas de estar no mundo e modos particulares de usar a linguagem, de interagir, de valorizar e utilizar ferramentas e tecnologias, o que nos leva a afirmar que as práticas textuais das pessoas, realizadas em contextos formais e informais, são atividades complexas que revelam relações sociais complexas (BARTON, 1988). A evolução do termo *letramento*, observada nos últimos vinte anos, permite perceber que o olhar voltado para o desenvolvimento dos alunos em processo de aquisição da língua materna está diretamente relacionado às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, remetendo-nos às interfaces entre o letramento do professor e o letramento dos alunos, mas também tem se ampliado consideravelmente, por isso vários estudos reconhecem a existência de *tipos* de letramento. Ao observarmos como a geração digital (TAPPSCOTT, 1999) – grupo que utiliza novos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, revelando um jeito novo de interpretar e intervir na realidade – reconstrói a memória coletiva, integra semioses, transmuta gêneros textuais existentes, renova a escrita por meio de um constante processo de hibridização ou de bricolagem de narrativas, entre outros procedimentos, notamos a configuração de um *estado* ou *condição* com diferenciais suficientes para definirmos o que vem sendo chamado de letramento digital. Por estar vinculado às inovações tecnológicas, o letramento digital acompanha a evolução dos contextos tecnológico, econômico, social, cultural e político de uma dada sociedade, requer o domínio da língua escrita (XAVIER, 2012) e revela as posições assumidas pelos sujeitos por meio da linguagem. Ao



realizar escolhas linguístico-discursivas, os sujeitos mobilizam conceitos, selecionam pontos de vista, articulam diferentes conhecimentos e, principalmente, constroem efeitos de sentido, que indicam as opções políticas assumidas por cada um e os graus de letramento. As tecnologias digitais possibilitam, então, a ampliação dos ambientes sociais reais, a multiplicação de oportunidades para lidar com as informações disponíveis na sociedade, e ainda revelam como as instituições sociais podem modificar os letramentos por meios de seus valores, suas regras e das relações de poder estabelecidas pela força das comunidades. Diferentes pesquisas realizadas em diversas partes do mundo e, particularmente, no Brasil, como explicitamos nesta comunicação, apontam a emergência dos professores desenvolverem o letramento digital não por atender a um modismo ou pela obrigação de utilizar certos equipamentos, mas para estabelecer novas formas de interação com os alunos; para aproximar a escola da vida e vice-versa; para tornar pedagogicamente produtivo o uso dos recursos disponíveis na sociedade; para proporcionar relações diferenciadas com os bens culturais e simbólicos. A natureza não linear do hipertexto, por exemplo, altera a ordem hierárquica não apenas da composição de textos, mas principalmente da autoridade intelectual das ideias, palavras e ações. Sem necessidade de permissão ou apoio de qualquer instituição, formalmente organizada, sujeitos, que desenvolvem o letramento digital, emancipam-se e engajam-se na produção de novas realidades sociais. Um mundo rigidamente organizado em classes, castas, grupos, com autoridade reconhecida nacional e internacionalmente, é revisto na perspectiva de um mundo integrado, globalizado, sem barreiras físicas ou temporais, multicultural, sem limites para participação pessoal ou coletiva (XAVIER, 2004). Essas razões reafirmam o fato de o professor, que se reconhece como agente de letramento, incorporar uma nova identidade profissional que exige, entre outros requisitos, reposicionamentos sociais, contínua qualificação das competências de leitura e escrita e investimento em práticas culturais diversificadas e engajamento em ações que favoreçam o avanço dos sujeitos em formação para níveis mais complexos de apropriação de conhecimentos. Dessa forma, esse profissional recupera a função de mediador semiótico das aprendizagens dos alunos, o que nos leva a propor neste trabalho alternativas práticas para a compreensão e concretização do letramento digital como recurso potente para o letramento de professores e alunos. Como o professor letrador é um agente social que trabalha com sujeitos histórica e socialmente constituídos, precisa articular os interesses partilhados pelos membros de um grupo, visando organizá-los para uma ação conjunta, que, pelo discurso, realize novos movimentos sociais. Na verdade, ao “mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores” possam se engajar e participar ativamente da realidade vigente (KLEIMAN, 2006, p. 422).



PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Letramento do professor. Letramento digital. Práticas de ensino. Práticas de aprendizagem.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA

MATSUDA, Alice Atsuko (UTFPR/CT)

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (JENP-CCP)

Na discussão sobre a formação do professor de literatura é relevante considerar práticas metodológicas efetivas que possam dar conta de formar um professor que (a) valorize a interação em sala de aula para favorecer a manifestação da voz do aluno; (b) crie espaço para possibilitar leituras que não fiquem presas a roteiros pré-estabelecidos, para favorecer leituras mais pessoais; (c) oportunize diálogo entre os leitores para que haja uma discussão de temas transversais ligados à experiência de cada um; (d) constantemente reavalie suas concepções básicas sobre texto, leitura e literatura; (e) desempenhe com segurança seu papel de mediador no processo de leitura. Por isso, os Cursos de Licenciatura em Letras devem valorizar os estágios supervisionados e as práticas de ensino, com ênfase na educação literária. Diante das observações expostas, para o propósito deste trabalho, consideramos que, com as reformas propostas pelas atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de Letras, Resolução CNE/CES 18, de 13/03/2002, bem como a Resolução n. 1/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que trata da formação de professores da educação básica, e a Resolução n. 2/2002, do Conselho Nacional de Educação-CNE, que fixa a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, é possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação, em relação a certa problemática estrutural na formação do professor de Letras. A reformulação, se verificarmos a trajetória do currículo dos cursos de Letras, apresentou como avanço a perspectiva de unir a formação teórica com sua aplicação em sala de aula. No entanto, mesmo com esta determinação legal ainda há uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas. Isto porque, de modo geral, os docentes da área de letras julgam que a formação pedagógica não é tarefa deles, deixando de lado a preocupação com “o quê” e “como” ensinar. É preciso compreender que toda a articulação entre as habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o curso. Todavia, observa-se, de modo geral, a ausência da articulação entre a disciplina de Literatura Brasileira ou mesmo Teoria Literária, por exemplo, e a área de Metodologia de Ensino. Neste cenário, dificilmente o professor em formação terá condições de desenvolver habilidades que o faça cumprir seu papel de formador de leitores de literatura e de outros produtos culturais de modo crítico. A fim, portanto, de se discutir sobre este cenário, apresentamos



metodologias possíveis de serem abordadas nas disciplinas de estágio supervisionado. Para tanto, nos valemos na experiência realizada na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório de Língua Portuguesa II, com ênfase no ensino de Literatura, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Curitiba, que segue a sugestão das Diretrizes Curriculares do Paraná quanto ao uso do Método Recepcional para ensinar a Literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além desta experiência, também apresentamos como se dá a abordagem sobre ensino de Literatura na UENP-Câmpus Cornélio Procópio. No caso da UTFPR, verifica-se que a aplicabilidade do método nas regências das aulas de estágio, mesmo em uma experiência breve, tem surtido efeito e os alunos sentem-se entusiasmados. O Método Recepcional, organizado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, para o ensino de literatura, tem como base teórica a Teoria da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss. Verifica-se que a aplicação sistemática do Método Recepcional tem atendido aos objetivos do ensino de literatura, auxiliando na formação do leitor mais crítico e mais bem capacitado para uma leitura mais compreensiva, fazendo relações com outros textos e contextos diversos. Para pôr em prática a aprendizagem teórica e experimentar a prática docente, os alunos de Letras, do 6.º período, fazem estágio com ênfase em literatura, aplicando as cinco etapas do método recepcional. O interessante do Método Recepcional é que ele possibilita trabalhar com textos de diversos gêneros textuais e de esferas sociais, aliando trabalho de literatura e de língua. Além do Método Recepcional, visto na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório de Língua Portuguesa II, nas aulas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa II, voltado ao ensino de Literatura, os alunos entram em contato com outras metodologias, como a proposta de *Letramento Literário* organizado por Rildo Cosson, a Sequência Básica, voltada mais para o Ensino Fundamental e a Sequência Expandida, com foco ao Ensino Médio; a proposição de Willian Roberto Cereja de ensinar literatura no ensino médio por meio da do ensino dialógico e abordagens sincrônicas e diacrônicas da literatura, tendo como pressupostos teóricos Mikhail Bakhtin, Antonio Candido e Hans Robert Jauss; e a Perspectiva Rizomática, de Silvo Gallo, que explora o diálogo em uma perspectiva de leitura transdisciplinar, não apenas do texto em si, mas em conjunto com os textos apresentados anteriormente, com os assuntos enfocados em outras disciplinas, enfim, em consonância com o cotidiano do aluno e sua visão de mundo. No caso da UENP-CCP, a abordagem da metodologia de ensino de literatura se dá na disciplina de Formação do Professor de Língua Portuguesa e Literatura, que se articula, portanto, com a de Estágio Supervisionado Língua Portuguesa e Literatura. O graduando tem contato com os métodos propostos por Bordini e Aguiar, com ênfase no Recepcional, e com as propostas de Rildo Cosson, e, a partir deles, elaboram suas atividades de regência. Diante das experiências relatadas, discute-se, portanto, a validade destas práticas para a efetiva formação inicial do professor de literatura, inserida na formação geral do Profissional de Letras.



PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor. Letramento literário. Metodologias de Ensino de Literatura

A ARTICULAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS LINGUAGEIRAS NA GESTÃO DA AULA

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi
UTFPR/CT

ROHLING, Nívea
UTFPR/CT

O objetivo deste artigo é problematizar a articulação entre as práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística na gestão da aula de Língua Portuguesa. Para tanto, partimos de uma concepção sociointeracionista de linguagem para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna na escola, pensada a partir das finalidades sociais da disciplina de Língua Portuguesa. Na década de 1990, a proposta de *ensino reflexivo e operacional de linguagem*, gestada nos estudos em Linguística Aplicada, foi assimilada pelos documentos oficiais de ensino como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Propostas Curriculares de secretarias municipais e estaduais de ensino. Assim, ocorreram, no cenário educacional, mudanças acentuadas nas finalidades e nos objetos de ensino e aprendizagem da disciplina de LP, sinalizando para a articulação entre as práticas de linguagem, a saber: leitura/escuta, produção de texto (oral e escrita) e análise linguística. Essa concepção de ensino-aprendizagem de língua materna na escola assume uma *dimensão de uso* (práticas de leitura, escuta e produção textual) e uma *dimensão de reflexão sobre a linguagem* (embora o uso já envolva uma dimensão de reflexão sobre a linguagem). Desse modo, as práticas languageiras passam a ser concebidos como conteúdos de ensino e aprendizagem na aula de LP e os gêneros discursivos como um meio produtivo de articulação de tais práticas na gestão da aula. No entanto, muito embora essa orientação teórico-aplicada tenha sido gestada já na década de 1980 e decorrido dezesseis anos da publicação dos PCNs, ainda está em constituição o entendimento de como articular as práticas languageiras de forma efetiva no trabalho docente. Essa compreensão demanda formação continuada e intervenções na formação inicial de professores para que possamos empreender um ensino pautado em práticas efetivas e que respondam aos letramentos necessários aos alunos para o acesso à cultura letrada. Soma-se a isso o fato de que as práticas de ensino se constituem por meio de múltiplas formas de



interação com o mundo, assim como da leitura dos diversos textos, dos recursos de multimídia, hipertexto, hiperídia, multimodalidade, e do estabelecimento de relações com os contextos socioculturais que exigem novas práticas de leitura e de escrita e, por consequência, novas abordagens em sala de aula. Nessa perspectiva, o nível de letramento do professor principiante na prática de mediação, orientação, interpretação ou proposição para diferentes universos de leitura de mundo necessita de relação direta com o letramento dos estudantes. Entendemos que o processo de letramento do professor é ação continuada e em permanente construção e reconstrução, e envolve não só saberes linguísticos, metodológicos, articulados a práticas de leitura, escrita e análise, mas também o letramento digital, que proporciona mudanças nas formas de interação entre leitor, escritor e texto. As identidades dos professores se constituem nesses cenários que resultam em uma amálgama profissional em que pesquisa, linguagens, aspectos linguísticos, metodológicos e tecnológicos estão presentes de forma integrada, de modo que um aspecto alimenta o outro em uma dinâmica perene. O letramento dos professores impacta a gestão da aula, pois os docentes precisam pensar de forma integrada, planejando a aula de forma a articular os diferentes aspectos geradores de sentido no texto. Isso implica estudo e domínio de saberes específicos das áreas de conhecimento para que estejam presentes no planejamento de aulas, na investigação, problematização e pesquisa, nos trabalhos individuais e em grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de linguagens em sala de aulas. Formação inicial de professor. Gestão da aula.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRINCIPIANTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski
UTFPR/CT

SILVA, Luciana Pereira da
UTFPR/CT

Esta pesquisa integra o Simpósio *Letramento do Professor de Língua Materna: a confluência de saberes diversos* e visa refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa/Câmpus Curitiba para a formação inicial do professor. O PIBID tem como objetivo, dentre outros, promover a inserção dos graduandos no contexto



IV Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência

Curitiba - 18 a 21 de fevereiro de 2014

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

ideal



UTFPR



Programa de Educação

BRASIL

escolar da rede pública de educação, oportunizando diversas experiências e, sobretudo, contribuindo para articulação efetiva entre teoria e prática tão necessária à formação docente. Com relação aos pressupostos teórico-aplicados, o PIBID/UTFPR/Língua Portuguesa tem como base a concepção sociointeracionista de linguagem e como eixos norteadores o *uso* e a *reflexão* sobre a língua a partir do trabalho articulado entre as práticas de leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística. Considera-se ainda a atividade de fruição estética e leitura crítica de textos literários. Embora as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas - em conjunto com o docente responsável - partam do estabelecimento (obtido via diagnóstico na turma) de um dos eixos norteadores do ensino de língua e literatura, é importante destacar que a delimitação de um dos eixos não exclui os demais, pois as práticas linguageiras devem ser imbricadas durante todo o processo. Tal fato permite que o professor de Língua Portuguesa em formação vivencie o processo de ensino-aprendizagem em sua amplitude e realidade. Pretendemos, assim, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, discutir as contribuições, os impactos e as dificuldades das experiências vividas durante o PIBID a partir de textos (relatórios, depoimentos) produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência, a médio prazo e, a longo prazo, acompanhar os egressos do curso que participaram do Programa por meio de entrevistas. Como fundamentação teórica, utilizamos, sobre as questões de linguagem, os pressupostos sociointeracionistas de Bakhtin (1979) e Bronckart (1997) e, ao tratar da formação de professores, os princípios norteadores de Alarcão (1996, 2002) e Nóvoa (1995). Os resultados sugerem que a participação dos licenciandos no subprojeto tem sido de fundamental relevância para a consolidação da Graduação em Letras – Português/Inglês na UTFPR/CT, já que se trata de um curso ainda recente e inserido num ambiente de tradição tecnológica voltada à engenharia e áreas correlatas. Acreditamos ainda que um dos motivos do sucesso do Programa para a formação docente é a inserção precoce dos discentes no universo escolar da educação básica. Essa imersão permite que os discentes vivenciem a docência em vários aspectos e com aprofundamento e tempo maiores. Essa vivência engloba a participação ativa do docente responsável pela turma (chamado no Programa de Supervisor) que, somada às ações levadas a cabo pelo Coordenador de Área, forma uma tríade (licenciandos, supervisores e coordenador de área) que garante o sucesso do Programa e, por conseguinte, o sucesso na formação do professor suficiente.