



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS**

WINDE LEANDRO DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

**Palmas
2017**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
LICENCIATURA EM LETRAS- PORTUGUÊS**

WINDE LEANDRO DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Letras como requisito para obtenção do Título de Licenciada do Curso Superior de Letras- Português do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* Palmas.

Orientadora: Prof.^a Ms. Erika de Souza Luz

**Palmas
2017**

Silva, Wínde Leandro da.

A prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa
no ensino fundamental: uma reflexão a partir do estágio supervisionado./
Wínde Leandro da Silva. – Palmas, 2017
45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Licenciatura em Letras) – Instituto Federal de
Educação do Tocantins, Campus Palmas, 2017.

Orientadora: Prof.Ms. Erika de Souza Luz

1. Estágio 2. Professor I. Título

WINDE LEANDRO DA SILVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Letras como requisito para obtenção do Título de
Licenciada do Curso Superior de Letras- Português do Instituto
Federal do Tocantins, *Campus Palmas*.

Aprovada em: ____/____/2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Ms. Erika de Souza Luz
IFTO- *Campus Palmas*

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Alves Pegado
IFTO- *Campus Palmas*

Examinadora: Prof^a. Dr^a Sylmara Barreira
IFTO- *Campus Palmas*

À minha família: meus pais, Raimundo C. Jr. e Saraiva L. da Silva e aos meus professores, pois sem eles a realização deste trabalho nunca poderia ter sido possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família que sempre esteve ao meu lado e que me levantou nos momentos mais difíceis.

Agradeço, especialmente, à Erika de Souza Luz, minha professora, orientadora, coordenadora de PIBID e amiga, por ter se doado tanto a mim e aos meus colegas durante todo o curso. Agradeço aos seus ensinamentos e também às broncas que levei quando precisei. O seu estímulo, alegria e amor pelo que faz foram fundamentais na minha formação e são marcas que levarei comigo por toda a minha vida.

Vale ressaltar meus agradecimentos aos meus colegas de curso que riram, choraram e cresceram junto comigo durante esses quatro anos. Mais intimamente, não poderia deixar de citar, em especial, minha chefe de turma, Tatiane Veloso, e minhas colegas de trabalhos e estágio, Marina Bucar e Haryanne Xavier. O companheirismo de vocês foi peça-chave para que eu pudesse chegar até aqui!

Quero estender os meus agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram do meu processo de formação. Obrigada!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

Rubem Braga

RESUMO

Esse trabalho objetiva identificar, caracterizar e descrever quais são as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa nas escolas atendidas pelos estagiários do IFTO- *Campus* Palmas. Para os relatos aqui descritos, foram usados como *corpus* da presente pesquisa os relatórios de Estágio Supervisionado I, que apresentam uma visão panorâmica e descritiva do trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa em quatro escolas municipais de Palmas-TO. Pretende-se também com este trabalho, mostrar qual é o tratamento que a língua portuguesa tem recebido nas séries finais do ensino fundamental nas escolas observadas e, a partir da observação e descrição, proporcionar uma reflexão sobre as práticas de ensino, já que é tão comum discutirmos sobre a forma como o ensino de Língua Portuguesa tem sido fragmentado, o que proporciona dificuldades de aprendizado por parte dos alunos. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo entre os pesquisadores da área, tais como Irandé Antunes (2003), Selma Pimenta, Maria Lucena (2010), Freire (2014), entre outros; e também com o uso dos documentos oficiais que fundamentam o Estágio Supervisionado do curso Letras e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que descrevem o Ensino Fundamental brasileiro. Com base nesse estudo teórico, buscou-se expor o tratamento dado ao ensino de língua materna em sala de aula, descritos nos relatos dos acadêmicos, que futuramente serão professores e estarão diante das mesmas circunstâncias. Esse trabalho não tem a pretensão de solucionar o problema do ensino de Português, pois se sabe que há questões além do domínio do professor para tal, mas sim de refletir sobre quais os possíveis problemas que nos levaram a esse ponto, entre eles, um processo histórico que retrata uma prática de educação tradicional e bancária.

Palavras-chave: Estágio. Ensino de Língua Portuguesa. Práticas de ensino

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of the Supervised *Practicum* and its reports for the teaching formation, once they enable the classroom participation and provide the observation and the experience of relating the theory that is acquired in the academic context and the praxis in the school environment. For the accounts described in this work, there have been used as the *corpus* of the research the Supervised *Practicum* I, which presents a descriptive and panoramic view of the work developed in the discipline of Portuguese Language in four city schools in Palmas-TO. In this work, there is also the intention of demonstrating how is the Portuguese Language being handled in the final grades of the basic education in the observed schools and, from the observation and description, render a discussion on the teaching practices, concerning that it is common to debate about the way the teaching of the Portuguese Language has been segmented, what triggers some learning problems by the students. For that purpose, a “dialogue” was established among the researches of the field, such as Irandé Antunes (2003), Selma Pimenta, Maria Lucena (2010), Freire (2014) among others; and also with the use of official documents that substantiate the Supervised *Practicum* of the Letras College course and the Parâmetros Curriculares Nacionais, that describe the Brazilian basic education. Using that theoretical study as the baseline, we sought to expose the posture regarding the teaching of the mother tongue in the classroom described in the students`reports, the same students who are going to be the teachers in the near future and will face the same situations. This study does not intend to solve the problems of the Portuguese Language teaching, as it is known that there are issues that are beyond the teacher`s mastery but, it proposes a reflection on the possible problems that led us to that point. Among those issues, there is a historical process that depicts a traditional education praxis.

Keywords: Practicum. Portuguese Language Teaching. Teaching praxis

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	11
2.1 Reflexões sobre a formação docente e o Estágio Supervisionado	13
2.2 O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Letras	20
2.3 O ensino da língua portuguesa no Fundamental II	21
2.3.1 O trabalho com os textos: a interpretação	22
2.3.2 A produção textual.....	23
2.3.3 A gramática.....	23
3 METODOLOGIA	24
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE O REAL E O IDEAL	25
4.1 Escola 1.....	26
4.2 Escola 2.....	29
4.3 Escola 3.....	32
4.4 Escola 4.....	36
5 CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Nas Licenciaturas o Estágio Supervisionado é, finalmente, o momento em que a universidade e a escola se encontram. Os estudantes do ensino superior, que ficaram por dois anos estudando teóricos e teorias vão se deparar com a realidade. Para muitos, essa realidade é dura, pois é a percepção dos reais desafios que deverão ser enfrentados para o cumprimento da profissão. Dessa forma, percebe-se que muitos livros que “ensinam a dar aula”, ou seja, aqueles com métodos e metodologias que prometem serem moduladores da educação estão a um abismo do contexto da maioria das escolas.

Apenas quando o Estágio inicia para os licenciandos é que eles possuem a oportunidade de estarem inseridos no cotidiano duma escola de ensino básico. Enquanto o estagiário observa as aulas de outros professores, ele vai conseguindo perceber-se naquela posição e começa a ter a real dimensão da sua importância em sala de aula.

Em especial, para os alunos do curso de Letras, é o momento que eles escutam as reclamações dos alunos do Ensino Fundamental que alegam não gostarem de Português porque é uma matéria muito difícil. Isso se dá devido considerarem o conteúdo muito abstrato, não sendo possível a assimilação do que é ensinado pelo (a) professor (a), gerando assim uma resistência em aperfeiçoar sua língua materna. É exatamente quando chegamos nesse ponto que precisamos refletir sobre a prática pedagógica do professor de português.

Partindo dessa problemática, será feita uma pesquisa em cima dos relatórios de estágio escritos pelos alunos do Curso de Letras do Instituto Federal do Tocantins durante a disciplina Estágio I, com o objetivo geral de identificar, seguido dos específicos de caracterizar e descrever, quais são as dificuldades no ensino de Língua Portuguesa nas escolas atendidas por essa turma, através dos relatórios de estágio escritos pelos alunos do quinto período do Curso de Licenciatura em Letras do IFTO- *Campus* Palmas.

O Estágio I dos alunos do IFTO foi realizado nas séries finais do ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano. cursaram o Estágio de Observação doze (12) alunos do curso de Letras, sendo eles, distribuídos em quatro (4) instituições municipais de ensino básico da cidade de Palmas, Tocantins. Sendo elas: a escola de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares; a escola de Tempo Integral Monsenhor Pedro Pereira Piagem; a escola municipal Anne Frank, e a escola municipal Henrique Talone. Três localizadas na região norte da cidade e apenas a escola Henrique Talone na região sul. Todas, também, atendem o Ensino Fundamental dos anos iniciais aos finais.

Essa pesquisa, de cunho predominantemente qualitativa e descritiva, justifica-se pelo fato de haver a curiosidade e a vontade de confrontar a teoria vista nas aulas da licenciatura com a prática da sala de aula, verificando como os professores das escolas atendidas no estágio vêm desenvolvendo o ensino de Língua Portuguesa, identificando características que afirmem se eles são inovadores ou colaboram para o aumento do índice de professores que reforçam o trabalho fragmentado da língua, desconsiderando seus aspectos dinâmicos.

Além disso, contribui com a comunidade acadêmica por mostrar que o Estágio não deve ser visto apenas como uma matéria prática, como um período para aprender a copiar “modelos” de aula de outros professores, e sim para que seja um momento crítico e de reflexão. “Nessa perspectiva, a pesquisa é componente essencial das práticas de estágio, apontando novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente” (PIMENTA e LIMA, 2010, p.114).

Para embasar teoricamente a importância do Estágio Supervisionado e o ensino do português, será feita uma revisão bibliográfica baseada nos (as) autores (as) Irandé Antunes (2003), Selma Pimenta e Maria Lucena (2010), Paulo Freire (2014), além dos documentos oficiais tais como os PCN's, regulamento interno de Estágio e PPC do IFTO.

Para finalizar, após a identificação das situações problemas recorrentes e a discussão dos casos, gera-se então um momento de reflexão

sobre o ensino da gramática e o trabalho com os textos. Apenas refletindo sobre a prática docente do professor de português nas séries iniciais é que se torna possível observar o que esse profissional faz e quais ações ele pode ter para contribuir de modo significativo com o ensino de língua portuguesa, para assim, mudar essa visão negativa que o aluno tem de sua própria língua, colaborando então para melhorar a atual realidade.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO

A educação visando o desenvolvimento intelectual é uma cultura que vem da Grécia, local considerado o berço da civilização. Do povo grego que surgiram os grandes filósofos da história da humanidade. Inicialmente, “recebiam instrução intelectual por meio de um mestre, que lhes ensinava a ler, a escrever e a recitar poemas” (ALVES; OLIVEIRA, 2010c, p.122). E foi a partir disso que as áreas de estudo começaram a se expandir. Temos então a valorização da educação e o início dos estudos baseados em métodos científicos.

Porém, a partir do século IV, quando nasce a religião cristã, há um declínio no processo de descobertas e busca pelo saber, pois é nessa época, que a Igreja Católica se torna a única responsável por educar e formar os indivíduos. Ela visa, portanto, doutrinar para a fé, sendo extremamente conservadora e dificultando a exploração de quaisquer ideias que fossem novas e que pudessem desviar os fiéis de seus ensinamentos. Os professores, portanto, eram sacerdotes que pregavam a escolástica.

A expansão das cidades, na Idade Média, segundo Alexandre Alves e Letícia Oliveira (2010c, p.181) geraram grandes mudanças na sociedade e na cultura, necessitando-se então, de uma nova organização na dinâmica social. Surgiram as corporações de ofícios, organizadas pelos artesãos. Estes também eram considerados mestres dentro daquela cultura, pois eram os responsáveis por repassar os ensinamentos técnicos de uma profissão. Temos com isso o primeiro modelo de educação profissionalizante.

Com isso, naturalmente o comércio foi se expandindo, diversificando-se e o mesmo aconteceu com a cultura. As trocas comerciais

acabaram por diversificar o conhecimento e as áreas de estudo, pois o contato com povos e culturas diferentes abriu um leque aos novos conhecimentos e as novas áreas de estudo. Isso e a criação das universidades geraram uma mudança na mentalidade daquele povo, dando abertura para uma nova época, para o renascimento cultural.

“O termo Renascimento refere-se ao movimento artístico, científico e cultural que se desenvolveu entre os séculos XIV e XVI na Europa Ocidental” (ALVES; OLIVEIRA, 2010c, p.239). Nesse novo movimento, a cultura e os estudos greco-romanos começaram a serem resgatados e novamente valorizados. Os intelectuais da época cada vez mais se interessavam por assuntos pragmáticos, laicos e do mundo em geral. Consequentemente, a Igreja Católica passou a perder fieis e, portanto, poder.

Com o passar do tempo e com o enfraquecimento do poder da Igreja, as ideias renascentistas conduzem modificações no modelo de ensino até então estabelecido.

Os renascentistas atuavam como professores, como preceptores dos filhos das famílias ricas ou como conselheiros de príncipes e governantes. Sua maior influência foi na área educacional, promovendo uma renovação pedagógica que tem reflexos até a atualidade. Eles defendiam uma educação baseada na tolerância, no respeito às diferenças e no desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades humanas (ALVES; OLIVEIRA, 2010c, p.241).

Essas modificações fazem parte do que entre os séculos XVI e XVII, ficou conhecido como Revolução Científica, que “mudou radicalmente a visão que se tinha da natureza e do conhecimento. A ciência ganhou autonomia e pôde se desvencilhar, pouco a pouco, da religião” (ALVES; OLIVEIRA, 2010a, p.119). São desses movimentos os modelos de ensino buscados hoje, pois o aprendiz é visto como um ser que possui individualidades que devem ser respeitadas, necessitando-se então de uma adequação didático-pedagógica para cada contexto, pois só assim as potencialidades humanas poderiam ser completamente exploradas, colaborando para o desenvolvimento de toda a espécie.

Porém, mesmo enfraquecida, a Igreja Católica reage. Ela cria a ordem religiosa Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, iniciando

assim, o ensino jesuítico. Segundo Alexandre Alves e Letícia Oliveira (2010c, p.256), esse ensino tem como objetivos “combater o avanço do protestantismo, converter os povos pagãos e estabelecer uma elite católica culta por meio de uma rede de instituições de ensino”. Esse ensino obedece aos mesmos moldes propostos para a educação na Idade Média, com o forte objetivo de propagação da fé católica, em resposta ao surgimento do protestantismo na Europa. A diferença é que, agora, esse ensino não visava atender somente à elite, mas sim ao maior número de pessoas possíveis.

Por conta disso, são mandados ao Brasil os jesuítas para que catequisassem os índios e comesçassem a estabelecer o processo de ensino-aprendizagem, na então, colônia portuguesa.

Os colégios fundados no Brasil tinham como função principal formar sacerdotes, para ampliar a obra evangelizadora e torná-la menos dependente da intervenção da metrópole (...) Os colégios jesuítas da colônia ensinavam retórica, gramática grega, gramática latina e humanidades, além, claro, de teologia (ALVES; OLIVEIRA, 2010a, p.21).

Temos, então, no Brasil, a imagem do professor como um sacerdote, uma figura rígida, conservadora que busca retomar o passado, preocupando-se não com as reais necessidades do povo a que atendia, mas sim com o ensino de matérias que não lhes traria nenhuma autonomia na realidade e não atendia também ao contexto social no qual os educandos estavam inseridos. Mas, todavia, caso não fosse a chegada dessa nova ordem religiosa, a educação não teria começado a ser democratizada. Percebemos a partir desse contexto, marcas que ficaram registradas até hoje na configuração do ensino brasileiro: uma educação impositiva, conteudista, que não atende a diferentes realidades.

2.1 Reflexões sobre a formação docente e o Estágio Supervisionado

Com a democratização do ensino se torna, então, crescente também o número de alunos em sala de aula, sendo necessário assim, que o número de professores também cresça. Após a independência brasileira, é urgente a necessidade que o povo sente em reafirmar sua identidade, e isso é um processo que reflete diretamente na educação.

Os desafios são muitos, a sociedade e os valores se modificaram. Diante disso surgem as questões: “quem irá ensinar?” E principalmente, “ensinar o quê?”. Por conta das diferenças culturais, econômicas e linguísticas presentes na sociedade da época, a dicotomia entre a educação elitista e a para o povo permaneceu. Isso é algo que pode ser observado na atualidade brasileira, apresentando-se de outras formas, como por exemplo, na diferença das aulas entre escolas de bairros ricos e pobres, entre instituições de ensino públicas e privadas.

Porém, saber que essa diferença existia ainda não solucionava o problema. Inicialmente, mantiveram o modelo antigo, trazido pelos jesuítas. Entretanto, com o passar do tempo, a sociedade foi se modernizando e as necessidades dos indivíduos também. A globalização vem mostrando que o desenvolvimento econômico de um país está muito ligado ao desenvolvimento intelectual do seu povo. A educação começa a ser uma necessidade na vida de todos.

Os brasileiros, incorporados nessa mudança, percebem que seu modelo educacional é deficiente. Segundo Guedes (2006, p.17), o professor se torna um “capataz de livro didático”, porque ele está acostumado a seguir com obediência e rigidez os manuais, assim como faziam os jesuítas. O dogmatismo da tradição escolástica então se mantém.

A educação massificada e as metodologias tradicionalistas que não atendiam às necessidades dos alunos vão, cada vez mais, desqualificando o papel do professor na sociedade. “Tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado” (GUEDES, 2006, p.18). Percebendo essa problemática, estudiosos e pensadores da época debruçam-se na tentativa de resolver o problema.

O Estado Novo, época em que Getúlio Vargas ficou no comando do Brasil, implantou reformas educacionais, que segundo Alexandre Alves e Letícia de Oliveira (2010b, p.129),

Buscava uniformizar e delimitar parâmetros e diretrizes educacionais. O objetivo era “nacionalizar” as iniciativas públicas voltadas à instrução, isto é, padronizar o ensino público em seus diferentes níveis, em todo o território nacional, no que se referia às grades curriculares e aos conteúdos das matérias lecionadas (...). O

analfabetismo foi reduzido e ampliou-se o acesso ao ensino primário, equivalente ao atual ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) é um dos documentos que surgem em prol dessa solução. Foi com este manifesto que nasceu a primeira proposta para a LDB, que obteve sua aprovação em 1961, garantindo aos órgãos nos níveis estaduais e municipais a sua autonomia com redução da centralização do MEC, segundo Brasil (2017).

A cartilha, que trata-se de um caderno que contém letras do alfabeto e fundamentos necessários para o letramento, sendo manuais escolares empregados na alfabetização e na aprendizagem da leitura, foi utilizada pela primeira vez no período colonial, as quais eram constituídas da apresentação do alfabeto em grupos de letras para a formação de sílabas e de textos religiosos escritos em português e latim, como explica Stamatto (1998).

Boto (2004) explica que há um intento civilizatório indicado dentro das cartilhas. Onde a escolarização confere hábitos aos pais e as crianças. Os alunos deveriam multiplicar os ensinamentos escolares em seus lares, de tal modo que, indiretamente, os pais pudessem também se beneficiar da escolarização e das visões e versões de mundo por ela apresentada. No último parágrafo da Cartilha nacional, tem-se:

(...) advertência importante: os pais devem auxiliar os esforços do professor, fazendo com que seus filhos copiem em casa a lição que deram na escola, interrogando-os depois sobre a significação de algumas palavras ou frases dessa mesma lição ou sobre qualquer outro assunto que lhes seja mui familiar para os exercitar a falar (AULETE, 1873).

Para tanto, inicialmente, a educação brasileira precisaria atingir a todos os indivíduos de forma igual. O ensino universalizado e aulas que copiavam modelos de lugares e tempos distantes vinham como a solução para o caso. A pedagogia apresentava a Didática; os psicólogos apresentavam os transtornos, como *déficit* de atenção, dislexia. E a promessa da melhoria educacional acabou sendo uma sobrecarga sobre o professor.

Por conta dessas inovações, além de precisar se preocupar com o conteúdo a ser ministrado, o professor também deveria dar conta de assimilar e pôr em prática todas as práticas pertinentes ao novo contexto educacional. Com turmas cada vez mais lotadas, com os baixos salários e a altas cargas

horárias de trabalho, isso não parecia viável. Então, para ajudar o professor nessa árdua função, foram criados os livros didáticos.

A partir de 1980, os métodos e as cartilhas deixaram de ocupar um papel central no ensino da leitura e da escrita. A alfabetização escolar passou por vários questionamentos em função das pesquisas realizadas em várias áreas do conhecimento como a psicologia, a linguística, a psicolinguística, a sociolinguística entre outras (SCHEFFER et al., 2016).

Devido as novas exigências aos trabalhadores no âmbito do capitalismo e principalmente aos que estão ligados à educação, no mercado atual faz-se necessário despertar a discussão nos educadores e a conscientização sobre tais exigências têm se constituído num ataque neoliberal à escola pública e, prioritariamente, uma profunda descaracterização do trabalho do professor. Sendo assim, esta descaracterização se manifesta pelo fato de que muitos educadores nos dias atuais têm abraçado os postulados das competências neoliberais, transformando-as em cartilhas educacionais imprescindíveis, segundo Santana (2009).

Lopes & Caprio (2007) explicam que o neoliberalismo trata a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, repondo pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. Ou seja, os pais compram a educação que acreditam ser a certa/ necessária para o futuro do seu filho. Com isso, o pai e o filho colocam-se numa posição de empregador do professor, sendo, portanto a este, vedada atitudes que contrariem os interesses daqueles. Esse processo desautoriza o professor em sala de aula.

Sem tempo para se especializar, para planejar suas aulas e, muitas vezes, nem mesmo para descansar, o educador se vê ainda refém dos manuais, no caso agora, do livro didático. O insucesso educacional perdura, porém, depois de tantas ideias novas disseminadas o motivo para isso parecia simples: ou era o professor que não sabia ensinar ou o aluno que não conseguia aprender. Por questões políticas era conveniente que a realidade educacional se mantivesse dessa forma.

Essa conveniência se dava no fato de que professores mal formados e esgotados pela rotina cansativa não eram capazes de serem críticos sobre a própria realidade, apenas repassavam as informações dos conteúdos aos alunos sem refletir sobre a relevância deles e sem se preocupar com o contexto nem a com a capacidade de aprender algo ou não dos alunos. Era como se a educação não condissesse com a realidade. O impacto dessa atitude nas aulas de Língua Portuguesa refletiu negativamente na vida tanto dos professores, quanto dos alunos.

No ensino, o trato com o português fica dividido em trabalhar com literatura ou com a gramática, como se elas pudessem ser dissociadas. As aulas de literatura focavam nos grandes escritores brasileiros, se preocupando com seu estilo, e as aulas de gramática traziam um livro de palavras se referindo às palavras, ou seja, um manual da gramática normativa repleto de regras afirmando que o correto era falar e escrever dessa forma e não daquela. O que acontecia é que nem os próprios professores dominavam a gramática normativa e, para os alunos, aquilo só era a reafirmação de que eles não dominavam o português “correto”.

Atender às regras da gramática normativa na fala e na escrita passa a ser então um divisor de águas, pois os que não a dominavam continuavam à margem da sociedade. Falar a língua corretamente é um *status*, um prestígio para poucos. Os bons alunos então eram aqueles que se mantinham atentos ao que o professor falava, decorando o máximo de informações possíveis para acertar ao máximo de questões no dia da prova, sem nunca questionar a autoridade do professor. Essa passividade e docilidade eram consideradas o ideal. Esse modelo educacional é o que Paulo Freire (2014) caracterizou como Educação Bancária.

O modelo descrito acima é reflexo do que Paulo Freire, na década de 1960- 1970 chamou de “pedagogia bancária”. Esse método consiste numa postura autoritária do professor, pois ele seria o detentor de todo o conhecimento e o aluno um pote vazio que precisa ser preenchido. Isso leva o professor a desconsiderar qualquer coisa que o aluno já saiba, distanciando

cada vez mais o contexto/realidade de vida do aluno com o contexto educacional.

Com essa expressão, “pedagogia bancária”, o que ele queria dizer, basicamente, é que a dinâmica tradicional em sala de aula implica um professor que deposita informações para os estudantes, os quais por sua vez guardam-nas “no cofre” da memória. Essas informações são, depois, sacadas pelo professor, em geral, no dia da prova. O aluno é o “banco” e o professor o usuário dessa “casa bancária.” (GHIRALDELLI, 2012, p.23).

Por conta disso, o aluno nunca é incentivado a praticar o diálogo. Na verdade, a última coisa que o professor pretende é que seu aluno se torne crítico, ainda mais por saber que essa crítica pode, em algum momento, voltar-se para ele por conta de sua postura autoritária. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 2014, p.83). Essa é a visão de que os alunos precisam ser dóceis, passivos.

Com isso, os alunos, que não atendiam às expectativas nem dos professores e nem as suas pessoais, foram ficando cada vez mais desmotivados e acreditando que, realmente, a educação era um privilégio para poucos. Sendo assim, as dificuldades dos professores que estavam em sala de aula ficam constatadas, e é após esse fenômeno que começam as discussões voltadas para o processo de formação dos professores.

A partir desse contexto é que se compreendeu que se o professor não conseguia ensinar é porque ele não foi devidamente orientado enquanto estava aprendendo a sua profissão. Paulo Freire, no século XX, com sua percepção ética, crítica e política do sistema educacional, mostra que a educação deve ser dialogada, contextualizada e humanizada para, só assim, termos cidadãos ativos na transformação da sociedade e da realidade. Esses ensinamentos são de grande importância para a história da educação.

Quando, após a ditadura militar, seus livros saem da lista de obras censuradas e as informações nelas começam a ser acessadas pelos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, surge uma vertente de profissionais preocupadas tanto com o ensino que os brasileiros

recebiam no Ensino Fundamental e Médio, tanto com o ensino que os universitários das licenciaturas recebiam, porque se entende a importância significativa que a postura do professor tem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Paulo Freire ressalta, na maioria das suas obras, o poder que o diálogo tem na educação. Em: Educação como prática da liberdade (2011) e Pedagogia do oprimido (2014), o caráter emancipatório da educação na vida das pessoas é bem ressaltado. Pois aquele capaz de dominar a linguagem é, portanto, capaz de entender processos como a persuasão, o encadeamento de ideias num discurso, os objetivos de quem fala e por que fala e, por conseguinte, é capaz de perceber o mundo ao seu redor.

Sendo assim, passa-se a entender que a linguagem é peça fundamental para na transformação da realidade. Por conta disso, o peso das aulas de Língua Portuguesa toma uma proporção diferente na vida dos indivíduos, porque ela, então, é a considerada responsável por proporcionar o aperfeiçoamento do domínio da linguagem.

Todavia, o tradicionalismo, tal como é, estava presente e arraigado dentro do processo educacional. E, além disso, ele proporcionava uma segurança aos professores despreparados, pois, mantendo uma postura rígida e inquestionável, provavelmente suas falhas passariam despercebidas. A maior parte dos professores não estava preparada para essa mudança, porque, durante a sua formação, nunca foram ensinados a fazer algo diferente daquilo que já estavam acostumados e do que era comum nas salas de aula.

Desta forma o processo de formação dos novos professores passa a ser fator de grande relevância nas mudanças esperadas. Compreende-se que, para termos cidadãos ativos e críticos, precisaríamos de professores ainda mais críticos e reflexivos. Portanto, as faculdades passam a serem primordiais. E, mais importante ainda, torna-se o Estágio Supervisionado, pois é nesse momento que os futuros professores possuirão a oportunidade de se defrontarem com a realidade e perceberem como a teoria e a prática se aliam no processo de formação.

Reconhecer a falha é o primeiro passo para a mudança. A realidade, felizmente, não é mais a de alunos passivos em sala de aula. Essa inversão de postura contribui para que também haja alunos nas licenciaturas com posturas críticas e motivadoras em relação ao ensino, e o Estágio é o momento de contato do futuro professor com a realidade da sala de aula e, por isso, deve ser feito com uma postura reflexiva.

Como já mencionado anteriormente, o Estágio é um momento crucial na formação do professor porque pode ser uma:

Atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA e LIMA, 2010, p.49).

Ou seja, o Estágio começa a ser percebido como um grande passo para a mudança, pois comumente visto como um momento para o aluno aprender métodos e copiar modelos de aula, ele passa a ser visto como uma oportunidade de refletir criticamente sobre o ensino, pois é nessa hora que é possível identificar quais são os problemas mais recorrentes em sala de aula, para então, buscar soluções que melhorem a relação de ensino-aprendizagem.

2.2 O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Letras

Borssoi (2008) explica que o estágio é uma via fundamental na formação do professor, considerando que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, pedagógicos, administrativos, e de organização do ambiente escolar.

Para Almeida & Pimenta (2014, p. 15-16), o estágio é o momento privilegiado na formação de futuros professores, propiciando aproximações com a escola, com as práticas didático-pedagógicas e com os professores e alunos.

Os cursos de Licenciatura devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, sendo que os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o Estágio Supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que

os discentes terão em sala de aula quando profissionais (SANTOS FILHO, 2010).

Segundo Costa (2014), há uma preocupação com os cursos de licenciatura em ajudar o aluno-estagiário a compreender o valor profissional que as práticas realizadas nos estágios supervisionados possuem e que servirão de base para sua carreira docente. A importância do posicionamento do docente-orientador é primordial na execução dos estágios, e sucessivamente na mediação dele com a escola e com o estagiário.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa constituem-se em atividades caracterizadas como disciplina, ministrada nas séries finais dos cursos de Letras, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos pertinentes à área. Ao se refletir sobre a formação acadêmico-profissional dos alunos do curso de Letras, uma das primeiras questões a serem levantadas diz respeito ao desenvolvimento de competências, uma vez que se pretende formar profissionais habilitados, críticos e transformadores (SANTOS & LONARDONI, 2001).

Azevedo (2012) explica que o professor precisará desenvolver ações pedagógicas que possam alcançar os objetivos do ensino de língua, necessitando ressignificar algumas concepções, como por exemplo, a de linguagem, a de texto, e a de gramática, uma vez que elas fundamentam todos e quaisquer programas, planejamento e ação didática que priorizem a dimensão interacional da linguagem.

O professor precisará utilizar subsídios advindos da Linguística, os quais lhe permitem trabalhar a nova concepção de língua (interacional e funcional), contemplando a diversidade de gêneros textuais, da modalidade oral ou escrita da língua (AZEVEDO, 2012).

2.3 O ensino da língua portuguesa no Fundamental II

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico usado por uma comunidade linguística, são condições de participação social, sendo assim, um projeto educativo ligado à democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, segundo Brasil

(1998), contudo essas diretrizes são regulamentadas pelo PCN, sendo o PPP (Projeto Político Pedagógico) o documento responsável pela execução deste dentro da escola.

Veiga (2008, p. 11) explica que o PPP é um documento obrigatório a ser elaborado por instituições de ensino, sendo avaliado e acompanhado pelos órgãos educacionais competentes, cuja concepção tem importância ímpar para a formação dos educandos desse segmento.

A responsabilidade das escolas para com a elaboração do seu PPP é, principalmente, para com a sua execução; sobretudo tendo em vista que tal processo deve se focar nos educandos (e suas especificidades) em prol do desenvolvimento integral deles (SUZART & PASSOS, 2014).

Santomauro (2009) explica que o essencial para o Ensino Fundamental passou a ser: ler e ouvir a leitura do docente, escrever, produzir textos oralmente para um educador escreva e fazer atividades para desenvolver a linguagem oral. Além de ter que enfrentar situações de análise e reflexão sobre a língua e a sistematização de suas características e normas.

Com todas as novas perspectivas que surgem na educação, o ensino da língua portuguesa é cada vez mais discutido, principalmente no que se refere à metodologia utilizada pelos professores, que muitas vezes não torna o ensino significativo e prejudica a real aprendizagem dos alunos (AMARAL et al., 2012).

2.3.1 O trabalho com os textos: a interpretação

A interpretação de texto é o ato de ler, analisar e refletir o texto, observando com atenção o enunciado nas entrelinhas para melhor absorver e compreender a leitura. O incentivo à prática da leitura para aquisição do conhecimento, para melhor compreensão da realidade que lhe cerca é de fundamental importância no desenvolvimento pessoal e social do aluno, desde as primeiras etapas de iniciação à leitura, como explica Teotônio et al. (2010).

Para Braga & Silvestre (2002) o conhecimento prévio do leitor exerce influência, sendo assim, à medida que a criança cresce e amplia suas experiências, adquire conhecimentos que a ajudarão nessa atividade. A leitura

não é compreendida como um processo de mera decodificação do código impresso, pois envolveria o conhecimento prévio, como as experiências cotidianas e com leituras anteriores (BRAGA & SILVESTRE, 2002).

2.3.2 A produção textual

O foco principal da disciplina de português tem sido ensinar as estruturas gramaticais, tema este, que ocupa a maior carga horária da disciplina, deixando outras partes como interpretação e produção textual com uma carga horário menor. Segundo Cerqueira (2012), os alunos têm aprendido pouco de comunicação e expressão e isso é evidenciado em suas redações, fazendo com que eles expressem na escrita da mesma forma com que falam, apresentando dificuldades em sintetizar as ideias de um enunciado, por não estarem habituados a realizar leituras com profundos significados.

Na produção de texto o aluno procura cada vez mais expor seus conhecimentos a respeito de determinados assuntos. Neste ponto é que se há de convir que ler é o primeiro passo para o aprendizado do mundo numa dimensão maior (BORGES, 2002).

2.3.3 A gramática

Reconhece-se que a gramática tem seu papel de elevada importância, pois é através da norma culta que se pode conhecer o requinte e valor dado a determinada língua. E é esta a que se usa normalmente em correspondências comerciais e produções literárias. Assim sendo, o professor funciona apenas como elemento de apoio no ensino (BORGES, 2002).

Silva et al. (2010) explica que a língua portuguesa em alguns casos é considerada uma língua homogênea, apesar de o Brasil ser um país marcado por grandes contrastes, em vários sentidos. A variedade padrão é aquela ensinada na escola, instituição que representa uma força corretiva e unificadora da língua. Apesar do que preconizam os manuais gramaticais, a heterogeneidade linguística está estabelecida no país e é influenciada tanto por fatores diatópicos, geográficos, quanto por fatores diastráticos, sociais.

Para Borges (2002), o ensino da teoria gramatical tradicional consome grande parte das horas aulas da disciplina de Português, visto ser este ocupado com definições, classificações, análises e exercícios gramaticais normativos, numa perspectiva estruturalista.

3 METODOLOGIA

A natureza dessa pesquisa é predominantemente qualitativa e descritiva, visto que é uma pesquisa documental na qual foram analisados os relatórios de observação de estágio dos alunos da Licenciatura em Letras do IFTO- *Campus* Palmas e as fontes foram obtidas a partir de revisões bibliográficas de materiais que tratam do assunto.

Foram analisados doze (12) relatórios, nos anexos constam as autorizações dos autores para o uso nessa pesquisa. Esses relatórios apresentam a seguinte estrutura: um relato para cada aula assistida; um relatório geral com as impressões do estagiário sobre o processo de ensino e a realidade da escola; e um relatório sobre as caracterizações administrativas e pedagógicas da unidade de ensino.

Os relatórios selecionados pertencentes ao Estágio I, período de observação, desenvolvidos pelos estagiários, seguiram o cumprimento de setenta (70) horas, sendo, quarenta (40) destinadas a assistir as aulas de português e PPT (processos de produção textual) e as demais destinadas à familiarização com a rotina escolar: reunião de pais, reunião de professores, conselho de classe, leitura de documentos institucionais que regulamentam o ensino e as caracterizações administrativas e pedagógicas da unidade escolar.

Para a discussão dos pontos centrais envolvendo o ensino de Língua Portuguesa, foram analisadas as descrições das aulas assistidas pelos estagiários (presentes no relato de cada aula), com as impressões que eles tiveram sobre o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino (presente no relatório geral), buscando-se fazer o diálogo com os teóricos da área.

O embasamento teórico girou em torno de Irandé Antunes (2003), que se dedica à discussão sobre as aulas de português; Selma Pimenta e

Maria Lucena (2010), que tratam sobre estágio e docência; Paulo Freire (2014), com base em suas concepções sobre educação; além dos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Foram cumpridas as seguintes etapas nessa pesquisa: 1) seleção dos relatórios escritos pelos alunos do IFTO; 2) seleção dos autores e documentos pertencentes à revisão bibliográfica; 3) leitura integral dos relatórios; 4) organização e síntese das informações presentes nos relatórios; 5) discussão dos pontos centrados sobre o ensino de Língua Portuguesa; e 6) síntese geral e conclusões.

Na análise dos textos integrais dos relatórios de estágio, foi considerada a abordagem do professor de português em relação ao trabalho desenvolvido com a gramática, leitura e o trabalho com os textos durante suas aulas, buscando pontos que afirmassem acordo ou desacordo com os postulados estabelecidos para um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE O REAL E O IDEAL

O estágio é um momento crucial na vida dos licenciandos, pois é nessa fase que a realidade da sala de aula é percebida pelo estudante, sendo este, então, o período no qual ele descobrirá os desafios impostos à profissão, tanto pela sociedade, quanto pelo governo. É momento, também, do estagiário descobrir que postura assumirá enquanto professor, pois lhe é permitido observar comportamentos que contribuem ou não com o ensino e, por conseguinte, com a vida dos estudantes.

Neste capítulo, serão identificados, caracterizados e descritos os processos de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, sob a visão dos estagiários da Licenciatura em Letras. Durante o corpo do texto, as escolas nas quais os estágios foram realizados estarão referidas com as siglas: **E1**, **E2**, **E3** e **E4**, seguindo respectivamente a ordem na qual foram enunciadas. Já os 12 relatórios de estágio, que constituem o corpus da pesquisa, serão referenciados seguindo esta mesma sequência: 01 (um) a 12 (doze). Cada estagiário pôde realizar o estágio supervisionado em duas instituições de ensino distintas e puderam acompanhar mais de uma professora e, por conta

disso, aparecem descrições positivas e negativas em relação ao ensino de língua portuguesa, mostrando que a postura do professor e a abordagem dos conteúdos em sala podem fazer total diferença.

4.1 Escola 1

A primeira escola, **E1**, é citada em quatro relatórios, dos doze. Os pontos mais recorrentes nos relatórios são as dificuldades dos alunos com a leitura e a indisciplina em sala de aula. Os professores se encontram desgastados com a rotina, tanto pelo fato de ser uma escola de tempo integral, tanto pela indisciplina dos alunos, algo que atrapalha demais a execução das aulas. Nos relatórios 1, 2 e 6 constam os seguintes comentários: “(Nº 1, p.7) Os alunos estavam bastante agitados e a professora teve dificuldade em controlá-los, tendo que realizar uma série de broncas; (Nº 2, p.12) No final da aula, a professora comentou comigo sobre o desinteresse da turma pela leitura. A educadora me pareceu bastante abatida com o rendimento fraco dos alunos; (Nº 6, p.8) Na primeira aula do dia, os alunos estão bem agitados. A professora encaminha dois estudantes para a coordenação, ela vai junto e deixa uma supervisora com a turma, o que não diminui a agitação”.

Já existem dificuldades relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa dentro de sua natureza, quando isso se alia ao mau comportamento e ao desinteresse dos alunos, tudo se torna ainda mais complexo. Não é tarefa fácil ensinar um aluno a ler efetivamente e a escrever se adequando ao contexto nem mesmo quando a vontade parte do indivíduo. É um processo que exige tempo, treino e, principalmente, a prática da leitura. Se esse processo não é seguido, dificilmente, haverá êxito.

Nessa **E1**, tanto os professores quanto os gestores reconhecem a problemática ligada à leitura que seus alunos possuem e, por isso mesmo, é que eles procuram incentivar os discentes à prática, reservando momentos especiais para que os alunos pratiquem o hábito da leitura. Mas o que infelizmente acontece na maioria dessas aulas é que simplesmente os alunos não leem e, no maior número delas, os docentes não procuram maneiras mais dinâmicas de fazer esse trabalho com os textos. É então “uma atividade de

leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momentos de treino” (ANTUNES, p.28, 2003).

Segundo os estagiários, as aulas de leitura ocorrem da seguinte forma: “(Nº1, p.8) os alunos são chamados para irem até a biblioteca e voltam com um livro escolhido por eles. A professora então pede para efetuarem a leitura silenciosa, porém muitos se mantêm em conversas paralelas e assim segue até o término da aula e início do intervalo; (Nº2, p.12) Ao iniciar a aula, a professora colocou à disposição dos estudantes os livros paradidáticos para serem lidos. Após isso, exigiu que cada um escolhesse o seu. O fato é que aqueles livros já são muito “conhecidos” pelos meninos e, quase todos eles, reclamam que não gostam dos livros”.

Percebe-se então o desagrado dos alunos em relação à aula e aos livros que recebem para ler. Como foi dito, o acervo de livros da escola é pequeno e como as aulas de leitura são recorrentes, os alunos acabam por perder totalmente o interesse na aula porque já conhecem as histórias que deveriam ler. No relatório nº1, p.5, a biblioteca é descrita pelo estagiário da seguinte forma: “A biblioteca vale atenção especial, pois está improvisada numa sala um pouco menor do que uma sala de aula comum e possui um acervo humilde de livros, a maioria são revistas educativas, livros didáticos, livros infantis e infanto-juvenis, além de gibis e alguns poucos títulos da literatura em formato de história em quadrinhos”.

A partir da descrição da estrutura física e do conteúdo da biblioteca, podemos perceber que nesse quesito há uma questão além da simples vontade da escola e do professor de promover a leitura, falta o principal, falta o material didático. Material este que é de responsabilidade dos órgãos públicos, que mostram, nesse caso, não estarem cumprindo seu papel.

Essa falta de recursos e de estímulo tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos, geram aulas em que os textos são lidos e não são explorados como deveriam ser. Os textos acabam servindo apenas de fonte para se retirar exercícios gramaticais. A leitura, a interpretação e as regras gramaticais se apresentam como matérias distantes umas das outras. Os textos são então reduzidos a um gancho para se trabalhar a gramática, que

também é feita de forma inadequada, apenas com frases isoladas e, para criar questões de interpretação que tem como objetivo manter os alunos ocupados durante o decorrer da aula.

Como saída para a situação dos problemas ligados ao trabalho com o texto, a **E1** seguiu dois caminhos: O primeiro foi a utilização de recursos didáticos inovadores, e o segundo foi a aplicação de um projeto voltado para o estudo dos gêneros textuais. O recurso didático encontrado pelos professores para trabalhar a leitura de textos com o aluno é o celular. Relatório nº 6, p.10, “Os alunos leem livros físicos ou virtuais encontrados no aplicativo para celular, chamado *Wattpad*”. O celular é uma tecnologia adotada por um grande número de pessoas no mundo, na sala de aula, muitas vezes ele é o vilão, mas nesse caso, ele enriqueceu a aula por fornecer os livros que a escola não tinha e por conseguir chamar a atenção dos alunos.

Já o projeto “Trabalhando os gêneros textuais” ocorreu, segundo o relatório nº 10, p.15, da seguinte forma: “primeiro foram elaborados questionários para identificar quais gêneros textuais eram mais conhecidos pelos alunos da escola, em seguida, esse questionário foi aplicado nas turmas de 6º ao 9º ano. A professora fez gráficos para fazer a tabulação dos dados. E também foram produzidos vídeo aulas sobre o tema. Todas as etapas foram apresentadas na feira de ciências”.

A realização do projeto possuía objetivo, não era meramente uma produção sem porquês. Quando o aluno se vê desafiado a realizar uma tarefa, ele o faz de forma mais aplicada, porque ele compreende que aquilo terá alguma importância. Como esse trabalho seria exposto à comunidade, o empenho e os estímulos vieram de forma natural. Os benefícios principais do projeto para com a comunidade escolar foi de aproximar os alunos com os gêneros textuais e de oferecer dados dos gêneros mais conhecidos por eles, o que, de certa forma, mostra quais não são tão conhecidos, podendo assim, servir até para a orientação dos conteúdos das aulas de Português. Segundo o relatório nº 6, p.16: “No tópico de Organização da Educação Ativa do Projeto Político Pedagógico da E1 é proposto que o processo educativo não seja uma mera transmissão de conhecimento e saberes arraigados, a escola deve

buscar que o aluno se torne um cidadão pensante e crítico, devendo superar a realidade. Como observadora das aulas, da estrutura do colégio, dos alunos e funcionários do colégio e ainda como estudante de Letras, não sei se o que a escola propõe é de fato um objetivo tangível”.

Com isso, percebe-se que mesmo diante das dificuldades encontradas no dia a dia da escola e da distância da realidade escolar com o que o PPP objetiva, os docentes dessa instituição de ensino buscam melhorar, buscam não se limitar apenas ao livro didático, pois encontraram maneiras, mesmo que singelas, de fugir do tradicionalismo tão arraigado no sistema educacional. Os quatro relatórios descritos acima mostram o ensino na sua face real, cabendo uma crítica aos documentos públicos que deveriam regularizar o ensino.

4.2 Escola 2

Em relação à **E2**, os comentários mais recorrentes dos estagiários faziam referência à indisciplina dos alunos, ao ensino ineficaz da gramática e aos processos de leitura e produção textual que apresentam muitas falhas. Nesta instituição de ensino, os professores estão descritos como profissionais cansados e desmotivados, tanto por conta da rotina pesada que uma escola de tempo integral exige, quanto pelo insucesso das aulas.

Nos relatórios de número 2, p. 25, o comportamento dos alunos é descrito pelo estagiário: Nessa sala havia 31 alunos que estavam sendo vistos como os piores do ensino fundamental da escola. São barulhentos, não gostam de estudar e nem de fazer as atividades. O forte da turma era a conversa entre eles mesmos. Todos possuíam anotações indesejadas nas fichas de controle do aluno, existentes no caderno de cada um deles.

E no relatório de número 3, p.6, os alunos afirmam não gostar das aulas de português: “Os alunos falaram-me que aquela era a pior aula que eles tinham e a professora rebateu que aquela era sua pior turma”. A partir dessas descrições é possível identificar o quanto o processo de ensino-aprendizagem está longe do recomendado.

Essa recomendação vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.22): “Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva”. Porém, com uma relação tão conturbada entre professor/ aluno fica difícil garantir que esses objetivos sejam cumpridos. Esse problema é tão grave que nessa E2, durante o período de estágio, uma professora desistiu de dar aulas e precisou ser substituída. Relatório nº3, p.25: “Conseguir ver professores comprometidos com a prática docente, que querem conseguir o melhor e, também, situações em que professores não nutrem nenhum entusiasmo pela profissão, que estavam ali porque eram obrigados.”

Por não ser uma das profissões consideradas de prestígio, os cargos de professores acabam sendo ocupados por pessoas frustradas que, de fato, estão ali porque não conseguiram ser aprovados em cursos mais concorridos e acabam fazendo uma licenciatura por não verem outra opção, gerando assim, uma cadeia de profissionais insatisfeitos com a própria vida, que refletem isso em aulas dadas sem planejamento, sem metodologias que atendam às necessidades dos seus alunos, sem didática e sem se preocupar com o processo efetivo de ensino-aprendizado.

Na **E2** foi possível encontrar relatos positivos e negativos sobre o processo de ensino, pois, como já explicado anteriormente, havia mais de um (a) professor (a) regente que podia ser acompanhado pelos estagiários. Nesse caso é possível então observar o contraste do trato dado à língua portuguesa por profissionais diferentes dentro de uma mesma escola.

Segundo o relatório 2, as aulas de produção textual não obtinham sucesso, pois os textos eram escritos apenas como prática de escrita, sem revisões, sem exploração dos temas e conteúdos, eram apenas tarefas que deveriam ser realizadas em sala ou em casa. Segundo Irandé Antunes (2003, p.27) “a prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa “o que se diga” e o “como se faz”.” É, portanto, uma escrita feita

apenas por se fazer, desconstruindo por completo o papel e a importância dela nos contextos sociais.

No relatório 5, p.14, o estagiário descreve suas impressões gerais sobre a **E2**: “possui ótima estrutura física, porém, enfrenta muitas dificuldades quanto às estratégias educacionais e, também, com relação ao relacionamento professor/aluno. A indisciplina dos alunos é generalizada e os professores, raramente, conseguem ministrar a aula, portanto, o ensino ocorre de forma precária (...) Os conteúdos de gramática foram bem reduzidos, comparados com as atividades de leitura e interpretação”.

Há, nesse trecho, portanto, uma forte crítica sobre como o ensino se dá na escola, sendo caracterizada como precária. O comentário de que a gramática fora reduzida durante as aulas se dá pelo fato de que alunos que os alunos possuem uma grande dificuldade com a leitura, o que atrapalha muito a interpretação dos textos e mais ainda as aulas de gramática, pois os alunos não conseguem entender a função da gramática na construção dos textos e das ideias, sendo para eles, algo muito abstrato e alheio da sua realidade.

Destoando do relatório 5, temos o relatório 3, que descreve aulas nas quais a relação professor/aluno é tranquila, há o estímulo à participação com debates e apresentações, e métodos positivos de ensino. De acordo com o Relatório nº 3, p.7, “A professora usou os textos para conscientizar os alunos sobre o consumismo exagerado e promover uma discussão em sala”. Dar voz ao aluno é primordial para seu desenvolvimento cognitivo e crítico perante a realidade na qual ele está inserido.

Outro ponto importante presente nesse relatório faz referência à prática escrita (p.10), foi “solicitado em uma aula anterior que eles produzissem uma redação. Nessa aula ela entregou aos alunos a redação corrigida e solicitou que eles refizessem corrigindo os erros cometidos”. Essa prática é de suma importância para a realização da escrita, apenas quando o indivíduo tem contato com o que ele escreveu é que ele é capaz de perceber em quais pontos falhou, podendo, numa próxima vez, não mais repetir o erro. Além disso, revisar e reescrever aperfeiçoa o domínio sobre a linguagem.

Pode-se observar na **E2** o quanto as aulas de português tomaram rumos diferentes, mostrando o quão importante se faz o papel do professor em sala de aula. Ele como mediador do conhecimento pode ser capaz de incentivar, encantar e ensinar, enquanto que também, por escolha ou despreparo, pode desmotivar.

4.3 Escola 3

Diferente das duas escolas já citadas, esta não é de tempo integral. As aulas observadas nesta instituição ocorreram no período da tarde. Nessa instituição, os comentários recorrentes não se davam à indisciplina dos alunos, mas sim, ao calor excessivo e desgastante das salas de aula. As salas da **E3** não são equipadas com condicionadores de ar. No verão da cidade de Palmas as temperaturas são altíssimas, sendo assim, o ar condicionado torna-se uma necessidade, não um luxo. Como escapatória para esse problema, os professores buscavam, sempre que possível, realizar as aulas em locais abertos e arborizados ou na biblioteca da escola.

Em relação ao ensino da língua, a gramática foi bem mais trabalhada que o texto durante o período que os estagiários estiveram na instituição. Sobre o trabalho com ela, foram observados pontos positivos e negativos. Os pontos positivos é que os docentes buscavam formas mais dinâmicas e criativas para desenvolverem esse trabalho com a gramática, porém, isso acontecia apenas no sexto e sétimo anos. Já no oitavo e nono a metodologia era fixa, seguindo sempre a sequência: breve exposição oral do conteúdo, exercícios e correção. Essa diferença se dava por acreditarem que as aulas com os alunos mais novos podiam ser mais lúdicas por conta da idade deles, enquanto que, com alunos mais velhos, era preciso ensiná-los a ter maturidade, pois em pouco tempo ingressariam no Ensino Médio.

No relatório de número 4, o estagiário comenta sobre as aulas de gramática: “Um fator negativo que pude observar é que a professora se apegou muito ao livro didático. (p.12) *Como de costume**, (*grifo meu) a professora explica o conteúdo utilizando o quadro e mostrando exemplos. Tal processo é articulado com intervenção de alguns alunos para esclarecimento de dúvidas.

Os alunos mais participativos são, praticamente, os mesmos. Isso denuncia uma certa negligência por parte dos docentes, pois os alunos que ficam “excluídos” deveriam ser incentivados a uma melhor participação. (p.14) Num primeiro momento a professora explica o conteúdo e responde alguns exercícios no quadro (...) Em seguida, a professora passa outro exercício, mas dessa vez ela solicita que alguns alunos respondam no quadro (p.19)”.

A partir dos comentários desse estagiário podemos perceber alguns fenômenos que ocorrem nas salas de aula. O primeiro dele é o apego ao livro didático, ou seja, o livro visto como um manual que deve ser seguido à risca. Isso ocorre por dois motivos, sendo eles: o professor deve ao fim do ano ter trabalhado todos os capítulos do livro, pois caso isso não ocorra haverá uma cobrança por parte da Instituição de ensino, ou pela simples comodidade de dar aulas usando apenas o que o livro didático oferece, sem inovar, sem adequar à realidade de seus alunos, contribuindo para reforçar esse processo de Educação tradicional, bancária.

Na segunda parte do relato, o estagiário utiliza a expressão “como de costume”, denunciando uma metodologia engessada e repetitiva. Mais a frente, ele também conta que a gramática é ensinada de forma fragmentada, utilizando-se frases soltas para explicar o conteúdo. Denuncia ainda, a exclusão dos alunos, geralmente os taxados de “desinteressados”. E por fim, ele mostra que numa mesma aula, os alunos chegam a fazer duas listas de exercícios, mostrando que na visão do professor regente, os exercícios são a única maneira de fazer com que os alunos aprendam.

Percebe-se que muitos professores são incapazes de perceber que o desinteresse dos alunos está, na maioria das vezes, relacionado às práticas de ensino tradicionais e desinteressantes; ou ao ensino que não se mostra relevante para os educandos, que não é condizente com sua prática social.

No relatório de número 9, na página 3, há o seguinte trecho: “*Orações Subordinadas Adjetivas* foi o tema tratado nesta aula. Foi solicitado aos alunos que respondessem às atividades do livro didático das páginas: 56, 59, 60, 61 e 62”. Nesse trecho é possível observar a quantidade de exercícios solicitados numa aula, reafirmando assim a visão de que a gramática só pode

ser trabalhada de forma dura e cansativa. Na passagem a seguir, presente no relatório 11, página 15, o estagiário descreve uma aula inteira: “A professora explica o conteúdo com exemplos no quadro, ela domina bem o conteúdo. Após a explicação, ela passa a atividade de fixação no quadro, antes do fim da aula, corrige os exercícios junto com os alunos”.

Nesse trecho a metodologia da aula é descrita e pode-se observar que ela é sempre a mesma. A professora ter domínio do conteúdo é algo muito positivo, entretanto optar por não usar metodologias mais dinâmicas é um fator negativo. Entretanto, como já citado anteriormente, nas séries iniciais foram encontradas aulas com metodologias diferenciadas e dinâmicas que contribuíram para que o processo de ensino-aprendizagem da gramática acontecesse de forma mais dinâmica. No relatório de número 7 há a descrição de diversas aulas nas quais foram adotadas essa dinamicidade: “A aula foi toda reservada à correção de atividades do livro didático, respondidas em casa. O assunto central da aula foi: orações subordinadas adjetivas. Os exercícios eram contextualizados com temáticas do cotidiano dos alunos como o desmatamento, a poluição, abrangendo gêneros textuais diversos também, como notícia e histórias em quadrinhos. (p.11) Aplicou uma atividade dinâmica, coletiva e de consolidação do conteúdo da seguinte forma: Dividiu a turma em duplas e entregou revistas a cada dupla. Pediu que encontrassem exemplos de Orações Subordinadas Substantivas e Adjetivas, recortassem, colassem numa folha avulsa para entregar e identificassem as características das orações nas frases encontradas. (p.14) No final da aula propôs uma dinâmica de consolidação do conteúdo de substantivos da seguinte forma: A professora ficou de costas para a turma enquanto os alunos passavam um estojo de mão em mão, quando ela dizia para parar, o aluno que ficasse com o estojo na mão deveria responder a uma pergunta sobre substantivos. A turma ficou agitada e todos participaram dispostamente (p.18)”.

Pode-se observar nesse caso, que mesmo utilizando o livro didático, foi possível fazer a contextualização com a realidade dos alunos, utilizando, acima de tudo, temas relevantes para a vida deles. Em seguida, pode-se constatar também uma atividade prática utilizando recortes de jornais. Essa

tarefa exigiu dos alunos que eles percebessem como as Orações Subordinadas apareciam e eram usadas nos textos, algo muito importante, pois assim, é possível fugir daquelas aulas puramente voltadas às nomenclaturas. Como Irandé Antunes (2003, p. 86) afirma, a gramática possui a função de dar sentido aos escritos.

Regras de gramática, como o nome já diz, são normas, são orientações acerca de como *usar* as unidades da língua, de *como combiná-las*, para que se produzam determinados efeitos, em enunciados funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados aos fins pretendidos na interpretação.

Voltando aos relatos, o da página 18 do relatório 7 descreve uma dinâmica divertida e muito fácil de ser aplicada, pois só foi necessário um estojo, algo que a maior parte ou quase todos os alunos possuem. Essa dinâmica remete a uma brincadeira infantil chamada batata quente. Fazer os alunos sentirem esse clima de brincadeira remetendo a algo conhecido por eles gera um ambiente acolhedor e empolgante, o que estimula os alunos a serem participativos. Na **E3** foi possível identificar então tanto o tradicionalismo quanto a dinamicidade no ensino da gramática. Mas ainda assim, percebe-se a necessidade de que os professores mostrem a seus alunos o porquê de aprender as nomenclaturas gramaticais, no sentido de que eles entendam a sua importância para a construção dos textos, para que eles consigam se comunicar cada vez melhor em diferentes situações de uso da língua.

Já o trabalho com os textos, como já mencionado, foi reduzido em relação à gramática. Todavia os estagiários ainda puderam observar aulas de leitura e de produção textual. Nelas os docentes buscaram explorar os gêneros textuais. Esses momentos foram descritos no relatório de número 8 das seguintes formas: “Já foram trabalhados na turma produções de textos dissertativos e poemas. Agora farão um texto narrativo. (p.6) A partir do trecho da música, os alunos criaram um poema de quatro estrofes, escrevendo como eles acham que deveria ser a vida. (p. 8) É uma proposta de redação em que as duplas criarão uma história na terceira pessoa. E quando o professor solicitar, as duplas trocarão de caderno e continuarão a história do outro. (p.10)”.

Nas descrições desses três momentos, pode-se ver uma tentativa de diversificar o trabalho com os gêneros. No segundo trecho, é explicado que o docente utilizou a letra de uma música para a criação de poemas; com isso os alunos deveriam ser capazes de relacionar o que a música dizia com a história que escreveriam, ainda, com um tema de interesse deles, pois podiam expressar seu pensamento sobre como a vida deveria ser. E por fim, temos uma proposta que estimula muito a criatividade, além de ser uma estratégia para melhorar o empenho dos alunos na produção, pois eles tinham ciência de que os colegas leriam seu texto.

4.4 Escola 4

Em relação à quantidade de aulas assistidas pelos estagiários, essa escola foi a com menor quantitativo, pois o convênio que permitia a realização do Estágio Supervisionado de Observação entre a **E4** e o IFTO ocorreu mais tarde. Sendo assim, pouquíssimas aulas de gramática foram observadas. Contudo, pôde-se observar muitos trabalhos com textos, com a oralidade, e com o gênero poema. No relatório 4, p. 20, o estagiário relata uma aula na qual os alunos estavam se preparando para a participação no Sarau da escola. “A professora, então, dá início à atividade destinada a aula de hoje: Sarau Literário. Tal evento consiste em recitar um poema escolhido pelo aluno que se encontra num determinado livro. Antes de começar, a professora dá algumas dicas e advertências sobre como eles devem recitar o poema. A maioria dos alunos apresenta dificuldades na leitura dos poemas, ou por timidez, ou por falta de prática da oralidade. Ao término da atividade a professora pede para que cada aluno pesquise quinze palavras desconhecidas pelos mesmos e, em seguida, construir uma poesia a partir das palavras selecionadas (p. 20)”.

A professora treina os alunos pedindo que eles realizem em sala a mesma atividade que eles deverão realizar no Sarau, ou seja, a leitura de um poema. Como salientado pelo estagiário, os alunos possuem dificuldades de leitura, sendo então a realização dessa prática ainda de maior importância. No relatório nº 8, p. 16, há a descrição de outra aula: “A professora iniciou a aula pedindo para que os alunos adquirissem o livro “Romeu e Julieta” de William

Shakespeare, e fizessem o fichamento do mesmo, e fizessem também a apresentação dele. As apresentações do livro seriam feitas da seguinte forma: teatro, fantoches, repentista, poesia, paródia e pintura”.

Nesta aula, o trabalho com o texto é proposto de forma bem dinâmica e proveitosa, pois os alunos deveriam praticar a leitura, praticar a escrita de um fichamento que faz parte dos gêneros acadêmicos e praticar a oralidade, apresentando o livro lido. Essa apresentação explorou também a criatividade dos alunos e possibilitou a expressão do gosto pessoal ao permitir maneiras diferentes de como apresentar. No relatório nº 9, p. 26, o estagiário expõe sua impressão sobre a realização do Sarau Literário: “Houve também um sarau literário em que os alunos recitavam poemas e poesias decoradas ou lidas, que tinham o intuito de trabalhar a oralidade, a expressividade e a desenvoltura, combatendo a timidez e a inibição. Desta forma, os professores têm buscado trabalhar de forma diferenciada, estimulando a oralidade e a expressão dos seus alunos, tornando-os capazes de interagir com o meio e desenvolvendo sua competência linguística”.

O evento foi, então, foi avaliado positivamente tanto para o trabalho diferenciado na estrutura das aulas de língua portuguesa quanto para o desenvolvimento social e linguístico dos alunos. Ficaram para os estagiários de Letras exemplos de técnicas de ensino positivas, em que o texto foi utilizado para o desenvolvimento discursivo dos alunos, e exemplos que poderão ser seguidos por eles quando forem regentes. No relatório nº 12, p. 26, o estagiário conta sua impressão geral sobre o estágio de observação: “No estágio de observação I, ficou fácil perceber como os problemas de interação entre professor- aluno e como um livro didático não adequado pode dificultar a relação de ensino-aprendizagem. Porém, com a experiência das professoras regentes também pude aprender estratégias, que mesmo que não sanem o problema, conseguem minimamente desviar dele e cumprir da melhor forma o papel que a aula de português deve exercer”.

Infere-se, pelos relatos dos doze (12) estagiários, que essa foi a percepção que eles obtiveram em relação à importância do Estágio Supervisionado para a visualização da estrutura da aula de Língua Portuguesa.

Foram observados contextos e realidades de ensino diferentes nas quatro (4) escolas, e dessa experiência eles puderam aprender com os bons exemplos e desenvolver e aguçar seu senso crítico em relação ao ensino tradicional da língua. Essa foi uma experiência que fez pensar, que proporcionou a oportunidade de escolha do perfil profissional que cada um adotará quando de fato forem professores.

5 CONCLUSÃO

Diante da temática apresentada nesse trabalho, é possível constatar que é urgente a necessidade de melhorias no processo educacional brasileiro. Desde os primórdios da sociedade, a busca pelo conhecimento sempre foi valorizada e, paradoxalmente a isso, o professor, o instrumento necessário para que se atinja esse objetivo, foi se tornando cada vez mais desvalorizado.

Essas melhorias deveriam acontecer há tempos, entretanto, ações políticas só defasaram ainda mais as escolas, as universidades e a profissão docente, sendo a classe de professores vista como digna de pena pela sociedade. Esse processo inferiorizou a profissão e a sua importância, resultando no sucateamento das escolas e das condições mínimas de execução das aulas.

Com isso, as salas sem estrutura, recebiam cada vez mais alunos, os salários continuavam baixos, desproporcionais à quantidade de horas trabalhadas, o cansaço de precisar trabalhar em três turnos para receber um salário digno se tornou rotineiro para quem escolheu ser professor. E, além de tudo isso, a perda ou, praticamente, a anulação da autoridade do professor em relação aos alunos foi concedida pelos ideais neoliberalistas, pois os pais dos alunos começaram a se pôr no posto de chefia desses profissionais.

Para o docente, a realidade passou a se apresentar de uma forma muito dura, sendo, cada vez mais distante a possibilidade de realização do que os Parâmetros Curriculares solicitam. Percebe-se ainda nas escolas o modelo de educação bancária, estruturalista, que necessita de Políticas desenvolvidas por quem de fato entende de Educação e tem contato com a sala de aula.

Hoje em dia, ser professor ainda é um sacerdócio. A educação não deixou de ser tradicionalista, rígida e de buscar sempre retomar o passado, pois, em muitos casos, os professores não foram ensinados a fazer algo diferente, pois quem formou o professor da educação básica, foi alguém que recebeu o modelo de instrução tradicionalista também, ou seja, o modelo tradicional continua a perpetuar nos cursos de Licenciatura, o que contribui para as práticas ineficientes de ensino. E o professor de formação ineficaz vai contribuir para reforçar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Formação tradicional, aulas tradicionais. Percebeu-se, através da análise dos relatórios que as aulas, em sua maioria, são maçantes, demoradas, sempre iguais, não possuem representatividade para os alunos.

O valor da educação se vê, nesse contexto, completamente perdido. E é por isso que a formação do professor começou a ser vista como processo de suma importância para constituir uma mudança desse quadro.

O estágio, principalmente, foi colocado como oportunizador no reconhecimento das mudanças que precisam ser adotadas para as mudanças nas práticas de ensino. Período de observação e reflexão, o Estágio Supervisionado mostrou em quais pontos se davam a distância entre a teoria e prática, entre o real e o ideal, entre o sugerido e o possível de ser realizado. Nos Cursos de Letras, é o momento de tentar encontrar formas de melhorar a estrutura de ensino e desenvolver um trabalho diferenciado com a Língua Portuguesa, um trabalho que, de fato, contribua para o desenvolvimento discursivo dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos** / Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2014.
- ALVES, A. OLIVEIRA, L. F. de. **Conexões com a História: da colonização da América ao século XIX**. 1. ed. v. 2 São Paulo: Moderna, 2010c.
- ALVES, A. OLIVEIRA, L. F. de. **Conexões com a História: da expansão imperialista aos dias atuais**. 1. ed. v. 3 São Paulo: Moderna, 2010a.
- ALVES, A. OLIVEIRA, L. F. de. **Conexões com a História: das origens do homem à conquista do Novo Mundo**. 1. ed. v.1 São Paulo: Moderna, 2010b.
- AMARAL, N C. do.; BELINTANI, R. N.; MORAES, R. de.; VALENTE, R. C.; ANTONIO, F. P. **Desafios da língua portuguesa no ensino fundamental**. Revista científica eletrônica de pedagogia, Ano X, Nº 19, 2012.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AULETE, F.J. C. **Cartilha Nacional: methodo legographico para aprender simultaneamente a ler, escrever, ortographar e desenhar**. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1873.
- AZEVEDO, J. A. M. de. **Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. Teste (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal – RN, 2012.
- BORGES, N. L. **O ensino da língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio**. (Monografia), Universidade Cândido Mendes, 2002.
- BORSSOI, B. L. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. 1º Simpósio Nacional da Educação XX Semana da Pedagogia, Unioeste, Cascavel – PR, 2008.
- BOTO, C. **Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004.
- BRAGA, R. M.; & SILVESTRE, M. F. B. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação**. 2017. Acesso em: 08/02/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

CERQUEIRA, D. C. S. **Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula**. Graduando, Feira de Santana, v. 3, n. 4, p. 25 J-36, jan./jun. 2012.

COSTA, F. I. F. da. **A importância dos estágios supervisionados no curso de letras-português: uma visão de aluno-estagiário, orientador, gestor e professor-supervisor**. Monografia (Graduação em Letras / Língua Portuguesa) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. João Pessoa, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

GHIRALDELLI J. P. **As lições de Paulo Freire: filosofia, educação e política**. Barueri, SP: Manole, 2012.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. **As influências do modelo neoliberal na educação**. UNESP- revista eletrônica, ciências da educação, 2007.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. C. O. T.; LONARDONI M. **Prática de ensino de Língua Portuguesa e estágio supervisionado: questões a serem discutidas**. Revista Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):167-175, 2001.

SANTANA, P. E. A. **Breve análise sobre as exigências neoliberais na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009.

SANTOS FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 11 fev. 2017.

SANTOMAURO, B. **O que ensinar em Língua Portuguesa?** Rev. Nova Escola, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/303/o-que-ensinar-em-lingua-portuguesa>. Acesso em: 11 de fev. 2017.

SCHEFFER, A. M. M.; ARAÚJO, R. C. B. F.; ARAÚJO, V. C. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. **O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010.

STAMATTO, M. I.S. **Os manuais escolares, o método de alfabetização e de ensino no Brasil (1822 – 1889)**. In: FERNANDES, Rogério e Adão, Áurea, Adão (orgs.). *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1998.

SUZART, R. Q.; PASSOS, E. S. **Língua portuguesa no ensino fundamental: uma prática diferenciada para as séries iniciais**. Fundação Visconde de Cairu. Revista Cairu, 2014.

TEOTÔNIO, M. L.; SOUSA, J. A. de.; ARAÚJO, I. M. S. R. de.; SANT'ANA, A. S. C. **A prática de ensino no incentivo a interpretação de texto em sala de aula**. Revista FIPED, Ed Realize, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.