

LINGUAGENS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA INTERSECÇÃO POSSÍVEL

Renata Portela Rinaldi - UFSCar

Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade Federal de São Carlos

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali – DME/UFSCar

Departamento de Metodologia de Ensino,
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este texto resulta da experiência vivenciada pela primeira autora ao ministrar a disciplina Linguagens em Educação na formação de futuros pedagogos em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. O recorte do tema se constituiu a partir do trabalho com diversas linguagens (informática, rádio, TV, teatro, histórias em quadrinhos, dança, música entre outras) e do desenvolvimento pelos alunos – futuros professores - de experiências de ensino-aprendizagem. Os futuros professores utilizaram as linguagens estudadas na universidade para desenvolver atividades práticas junto a alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas do município. Os resultados indicaram que a participação dos futuros professores nas atividades práticas de sala de aula permitiram a construção de novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor atualmente. Foi possível concluir que o trabalho desenvolvido na disciplina em duas frentes – teoria e prática – permitiu novas aprendizagens e, aos alunos – futuros pedagogos –, o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a re-interpretação destes, a partir da observação e ação na realidade da escola atual.

Palavras-chave: formação de professores, linguagens em educação, experiências de ensino-aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem origem a partir de alguns dos resultados da experiência docente vivenciada pela primeira autora em uma universidade pública no interior do estado de São Paulo, em 2007, cujo objetivo era discutir o uso de diferentes linguagens na formação inicial de futuros professores. O material, apresentado no XIV ENDIPE¹, foi aperfeiçoado, ampliado e adaptado para publicação neste periódico.

1. XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Porto Alegre/RS no período de 27 a 30 de abril de 2008.

O cerne da discussão não está em como ensinar futuros professores e professores iniciantes (realidade do curso noturno da instituição) a trabalhar com as linguagens no processo de ensino-aprendizagem de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mas, em discutir modelos e estratégias pedagógicas em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possam ter seu lugar reconhecido nos cursos de formação de professores.

Inicialmente destacamos que a linguagem é um instrumento fundamental na orientação da ação, na construção do conhecimento, na constituição do pensamento e na organização das experiências.

Vanoye (2007) nos diz que linguagem é um sistema de signos socializados, o que remete claramente à função de comunicação da linguagem. Para o autor, a linguagem é compreendida como um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, o sentido de um termo é função do contexto em que ele ocorre e dos recursos que são usados para sua expressão. Deste modo, considerar as diferentes linguagens (musical, cênica, dança, artes visuais, TV, história em quadrinhos, rádio e informática) como eixo do trabalho pedagógico na formação inicial do pedagogo é considerá-las no seu papel fundamental de constituidora da consciência.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a importância do trabalho com as linguagens nos cursos de formação inicial de professores e dialogar sobre a melhor forma de inseri-las nesse processo trazendo à esses futuros profissionais práticas diferenciadas que possam ampliar seus conhecimentos sobre a importância dessas linguagens na educação da infância, enquanto condição fundamental para o favorecimento do desenvolvimento humano.

O trabalho com linguagens vai além daquele tradicionalmente desenvolvido na escola (linguagem oral e escrita) havendo, portanto, a possibilidade de elaboração de estratégias que podem favorecer a aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento integral do aluno.

Parte-se do pressuposto de que o pedagogo deve ser um profissional capaz de contribuir na tarefa de democratizar o acesso aos conhecimentos visando, entre outros objetivos, a promoção da melhoria nas condições de vida das pessoas. Entende-se que deve ser um profissional capaz de investigar, refletir, gerar conhecimento, gerir e ensinar tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares.

Compreende-se que o ensino é um processo sistemático, organizado, reflexivo e dialógico que envolve resolução de problemas e tomada de decisões. Exige auto-avaliação permanente do professor e co-participação dos alunos; criação de ambientes de aprendizagem para que alunos e professores possam construir conhecimentos e competências; favorecer o

estabelecimento de relações entre os conhecimentos cotidianos, os conteúdos sistematizados e as exigências do mundo atual. E, que a aprendizagem, em geral, é provocada por situações externas e está subordinada ao desenvolvimento. Segundo Piaget (1972, p.9), a aprendizagem ocorre somente quando há por parte do aprendiz uma assimilação ativa, ou seja, “toda a ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito”.

Especificamente, no caso do adulto é importante que a aprendizagem esteja voltada para situações práticas. A literatura aponta que a aprendizagem na fase adulta é caracterizada por diferentes estilos e, segundo Knowles (1984), há no mínimo cinco aspectos que caracterizam e são cruciais na aprendizagem do adulto e que diferem dos aspectos que caracterizam a aprendizagem de crianças. São eles:

- ★ **1. auto-conceito:** O adulto evolui de uma situação de dependência para a autonomia;
- ★ **2. experiência:** O adulto acumula uma ampla variedade de experiências que pode ser um recurso muito rico para sua aprendizagem;
- ★ **3. prontidão para aprender:** A evolução das atividades que representam o seu papel social está inter-relacionada com o propósito do adulto para aprender;
- ★ **4. orientação para aprendizagem:** O adulto está mais interessado na aprendizagem que considera os problemas do cotidiano do que na aprendizagem de conteúdo específico;
- ★ **5. motivação para aprender:** A motivação para aprender de uma pessoa adulta é interna.

Partindo desses pressupostos, a formação de um profissional com tais características exige o planejamento de processos de crescimento/ desenvolvimento profissional uma vez que a aprendizagem da docência ocorre continuamente ao considerar-se a complexidade das tarefas de ensinar e de ser professor.

2. APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR

O tornar-se professor tem sido entendido como um *continuum*, isto é, um processo de desenvolvimento ao longo da vida que está pautado nos modos de conhecimento pessoal e profissional do professor.

Esse tipo de visão supera outra que preconiza que a formação docente se concentra na formação inicial e que o acúmulo de conhecimentos teóricos prévios favorece o exercício posterior da prática. Neste último caso, a atividade profissional é compreendida como a resolução de problemas por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos.

Entretanto, no dia-a-dia das salas de aula, os professores enfrentam situações diversas daquelas descritas nos livros. Frequentemente, esse profissional se vê diante de situações inusitadas, incertas, variáveis, conflituosas, dilemáticas que exigem de sua parte a construção de novas formas de atuação. À luz dessa realidade a formação já não mais pode ser concebida de modo instrumental, ou seja, como a mera incorporação de técnicas para a sua futura aplicação. Ao contrário, deve ser compreendida como configurando um processo pessoal que incorpora e transcende os conhecimentos prévios.

A formação inicial tem sido, atualmente, vista como um momento ou fase de um processo mais longo. Como qualquer outro aprendiz, o professor – nesse processo de formação inicial – traz consigo conhecimentos e experiências prévias sociais e específicas que de algum modo vão influenciar as novas aprendizagens. De um lado, compreende-se que a aprendizagem da docência ocorre ao longo do tempo em lugar de se dar em momentos isolados e, de outro, que a aprendizagem ativa exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e novas compreensões da parte desse profissional.

Considerando que o *aprender a ensinar* e a *ser professor* é um processo contínuo que se dá ao longo da vida Tancredi, Reali e Mizukami (2003, p.3) destacam de forma bastante completa e sistematizada que

a competência profissional para a docência não decorre apenas da formação inicial, mas relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno etc. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade de profissional.

Mizukami (1998, p.490) complementa esta idéia lembrando que “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”.

Há, ainda, indicações sobre a importância dos professores refletirem sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar a aprendizagens de seus alunos para melhor compreender como isso pode ocorrer bem como para redirecionar suas ações pedagógicas, entre outras possibilidades.

Observa-se que de um modo geral, os cursos e programas de formação de professores têm como objetivo formar profissionais competentes que sejam capazes de ensinar bem todos seus alunos. Para tanto, além do domínio dos conteúdos, os futuros professores devem ter domínio de um conjunto de conhecimentos de modo a serem capazes de realizar as atividades relacionadas à profissão docente. Devido à complexidade de sua atividade docente observa-se que para sua realização inúmeros conhecimentos devem ser acionados e que, simultaneamente, representam também inúmeras fontes de conhecimento.

Assim, os professores, dentre inúmeros conhecimentos, devem ser capazes de:

- ★ conhecer diferentes conteúdos específicos assim como conteúdos pedagógicos;
- ★ responder adequadamente as demandas de seus alunos;
- ★ selecionar os conteúdos a serem ensinados e as melhores maneiras de ensiná-los;
- ★ avaliar seus alunos, suas próprias ações e seus resultados;
- ★ interagir com os diferentes membros da comunidade escolar;
- ★ lidar e compreender as diferentes experiências e contextos que caracterizam o ensino e a aprendizagem;
- ★ lidar com as demandas administrativas das escolas;
- ★ pesquisar e buscar apoio na literatura relevante de sua área de atuação como também de saber lançar mão de suas intuições e sabedorias advindas da prática;
- ★ se situar, e também o seu trabalho, nos contextos históricos, sociais, políticos.

Shulman, (1987) definiu esse *corpus* de conhecimentos que professores, em qualquer fase da carreira, devem apresentar como uma base de conhecimento para o ensino. Essa base consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que esses profissionais possam propiciar processos de ensinar e de aprender; abarca conhecimento de diferentes naturezas, todos indispensáveis à atuação profissional (o conhecimento do conteúdo específico; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento pedagógico do conteúdo, por exemplo). Envolve ser capaz de analisar e refletir sobre a própria prática; realizar um ensino voltado para os alunos e suas necessidades ou o conhecimento pedagógico sobre o aprendiz.

Tendo em vista os contextos educacionais brasileiros pensamos que os professores devem apresentar um conjunto de conhecimentos para trabalhar em realidades caracterizadas

pela diversidade e que assuma a diversidade mais como um recurso do que propriamente um problema. Destacamos ainda que não se trata de uma base de conhecimento fixa e imutável, mas de uma base de conhecimento que é continuamente alterada no exercício da profissão.

Como parte-se do princípio de que um professor está continuamente em evolução e permanentemente aprendendo, de modo geral pode-se dizer que aprendizagem da docência se inicia muito antes do exercício profissional; inicia-se desde os tempos que ingressamos numa sala de aula e continua ao longo de nossas vivências como alunos e permanece após a conclusão dos cursos formais de preparação para docência e ao atuarmos como professores e ensinar os alunos. Trata-se, portanto, de um conjunto de processos que envolvem conhecimentos teóricos e práticos, oriundos das experiências passadas e atuais.

3. AS DEMANDAS ATUAIS, A FORMAÇÃO SE FUTUROS PROFESSORES E O TRABALHO COM DIFERENTES LINGUAGENS: DESAFIOS DE UM PROCESSO

Infelizmente, constata-se a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõe a fazer um trabalho dialógico. Verifica-se que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental.

Para Chiappini (1998) a escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada, ou quando muito, um produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar; o trabalho do professor sendo de repetição dos roteiros do livro didático ou apostilas e o do aluno, execução dos exercícios que estes lhes impõem.

Kramer (2000) salienta que, infelizmente, a escola ainda não está sabendo explorar o potencial de criação de escrita e insiste numa escrita instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido. Retomando o conceito de aprendizagem descrito no início do texto, assumimos que aprender é conseguir entender, entender é construir significados, mas será que estamos conseguindo fazer com que nossos alunos de fato aprendam?

Dani e Isaía (1997, p.1), apontam dados preocupantes, pois freqüentemente um aluno aprovado pode ser considerado fracassado

(...) porque não pensa a partir de elaborações próprias, não se autoriza a falar o próprio pensamento, porque não consegue escrever, apenas regis-

tra e copia o pensamento dos outros. (...) [isso] apresenta-se no aluno que triunfa, vence na escola e é tido como “bom aluno” porque repete o que o professor quer e diz.

Dados ainda mais alarmantes, também, são identificados por meios de pesquisas diversas, por exemplo, de que há alunos que concluem o ensino fundamental sem ter pleno domínio da língua materna e de conteúdos escolares considerados elementares; há indícios de que há mais de 30% de analfabetos funcionais no país, que freqüentaram diversos níveis de escolarização, mas pouco utilizam seus conhecimentos na vida prática, pois os mesmos são tão precários que tornam essa uma relação inviável.

Ao considerarmos a problemática de modo mais amplo, não fragmentado e nos voltarmos à análise dos cursos de formação inicial de professores, verificaremos que, entre outros, os estudos indicam a distância entre a proposta curricular e as práticas de ensino nos cursos de Pedagogia bem como o trabalho não articulado dos professores formadores reforçado pela estrutura institucional fragmentada em departamentos.

Diante desta realidade e das demandas atuais propôs-se o desenvolvimento da disciplina², ministrada pela primeira autora, para que fosse possível oferecer aos futuros professores o conhecimento teórico e pedagógico sobre as diferentes linguagens (musical, cênica, dança, artes visuais, TV, história em quadrinhos, rádio e informática) e articulá-lo à prática de ensino em escolas públicas (municipais ou estaduais). Essa proposta visou a que o futuro profissional fosse capaz de fazer a transposição do conteúdo específico estudado na universidade às práticas pedagógicas em sala de aula por meio do desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem.

2. Disciplina Linguagens em educação: teoria e prática, obrigatória no curso de Pedagogia da FCLar/Unesp.

As experiências de ensino-aprendizagem, segundo Mizukami et al (1998, p.3),

são geralmente originadas das dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas. (...) São situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas e implementadas a partir de temas de interesse individual ou coletivo; essas experiências constituem processos circunscritos que podem implicar ações junto a professores ou junto às salas de aula envolvendo professores e alunos...

Esta é uma estratégia de trabalho que possibilita ao professor ou futuro professor uma linha concreta de ação com começo, meio e fim visando um foco de atenção. Para desenvolvê-la é necessário um contexto concreto (uma sala de aula ou um grupo de alunos, por

exemplo), elaboração de planejamento, reflexão sobre estratégias e recursos a serem utilizados para superação ou minimização da dificuldade encontrada; reflexão processual no desenvolvimento da experiência para adaptações e implementações sempre que necessário.

Essa estratégia de trabalho permitiria aos alunos pensar sobre o que fazer, com o que fazer, como fazer, por que fazer, o que avaliar e como avaliar para planejar uma experiência prática com o objetivo de transpor o conteúdo teórico à prática docente para a minimização de alguma dificuldade dos alunos de escolas públicas.

Com este propósito, cada aluno ou dupla de alunos do curso de Pedagogia selecionou e acompanhou uma sala de aula da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, observando-a por um período mínimo de 30h. Os futuros pedagogos identificaram um problema/dificuldade nesta sala de aula, que pôde ser apontado pelo professor, pelos alunos ou identificado por meio da própria observação. Registraram as observações em um diário de campo, a partir de um roteiro sugerido pela primeira autora deste texto. Nesse roteiro, os alunos deveriam refletir sobre diferentes aspectos da aula, dentre os quais, analisarem a sua contribuição e dificuldades obtidas na classe e/ou no ambiente escolar, não se restringindo apenas à descrição dos fatos e eventos ocorridos no período de sua permanência na sala de aula e na escola.

Identificado o problema/dificuldade, cada aluno ou dupla de alunos planejou, desenvolveu, implementou e avaliou uma experiência de ensino-aprendizagem usando pelo menos uma das linguagens estudadas durante as aulas na universidade como estratégia para superação/minimização do problema/dificuldade identificado. Houve casos em que os alunos articularam diversas linguagens para trabalhar a experiência. Posteriormente, os resultados dessa experiência foram apresentados aos colegas de classe na universidade por meio de seminários e relatórios descritivo-analíticos. Após esse processo de socialização nos organizamos para preparar o material de modo que pudéssemos disponibilizá-lo para outras pessoas por meio da página virtual do departamento no site da universidade.

Todo o processo da prática de ensino, bem como do estudo teórico e pedagógico das diferentes linguagens foi acompanhado e orientado pela professora da disciplina. O intuito era fazer com que os futuros professores se sentissem co-responsáveis na organização e desenvolvimento do curso, definissem com clareza os processos de ensino que empreenderiam, as necessidades de adaptação das linguagens para que fossem acessíveis às crianças pequenas, desenvolvessem a capacidade de observação e de pensar criticamente sobre os alunos, o professor e os processos de ensino e de aprendizagem que acompanharam etc.

4. CONSIDERAÇÕES

Buscou-se, ao longo do curso, definir as diversas linguagens – as possibilidades e limitações para seu uso na educação de acordo com as faixas-etárias; identificar e analisar a forma como podem ser utilizadas na sala de aula tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e no trabalho com os alunos; analisar o potencial pedagógico de cada uma delas e a relação que podem ter para facilitar a aprendizagem de conteúdos dos diferentes componentes curriculares ou mesmo para a superação de problemas ou dilemas de diversas ordens que surgem diariamente no contexto escolar, por exemplo, a indisciplina.

O relato de F.A.S.L., aluno do 3º ano diurno, ilustra essa situação.

Pretendeu-se trabalhar com a música... com o intuito de despertar nos alunos valores como respeito e a cooperação; favorecer a concentração e estimular a organização e a disciplina da turma na sala de aula. (...) Ao final das atividades conversamos mais um pouco [futuro professor e alunos da classe] e perguntei sobre a música que ouviram se gostaram, se os valores trabalhados na música eram importantes, se eles estavam realizando isso na sala de aula. Todos gostaram da música, mas a maioria concordou que não estavam fazendo na sala de aula os valores [abordados pela música], foi então que pedi para que refletissem sobre isso...

A experiência dessa disciplina envolveu muito mais do que o trabalho com o conteúdo específico, mas trabalhar com o belo, provocar sensações e instigar a sensibilidade, a curiosidade, a experimentação por parte dos alunos, futuros professores. Implicou despertar sentidos e sensações que vão além de interpretações sobre o material teórico e simplesmente ver e ouvir: música, dança, teatro, rádio, informática etc.

A importância da presente disciplina na formação docente é incalculável. Após a análise de todas as linguagens... sinto-me mais completo, como ser humano e como futuro profissional da educação. Em meio às pesquisas amplamente difundidas para a concepção de nosso seminário, cujo foco se deu ao uso da dança na escola, adquiri uma gama de informações das quais necessitava urgentemente. Se hoje eu enxergo o caminho para a aplicação de tais linguagens isto se deu por intermédio desta disciplina que ampliou inclusive meus conhecimentos culturais... (L.A.O.P, aluno do 3º ano noturno).

Trabalhar com linguagens na formação dos futuros pedagogos significou aprender a “sentir” a música, a dança, o teatro, a história em quadrinhos, apreender as potencialidades

da linguagem da TV, do rádio, dos jogos interativos etc buscando em cada uma delas o potencial para se trabalhar significativamente com as crianças pequenas, além de possibilitar a esses futuros professores uma ampliação no aspecto de formação geral e cultural.

Posso afirmar que aprendi muita coisa ao longo desse semestre..., pude ver as inúmeras formas de se ensinar de forma criativa, envolvendo e interagindo com as crianças. Elas devem sentir que fazem parte do processo, ou melhor, elas são a finalidade do processo... Pra ser bem honesta, eu nunca pude imaginar que poderiam ser trabalhadas tantas linguagens quanto as que aprendemos. Quando eu estava no ensino fundamental não me lembro de ter tido tantas aulas diferentes, além das aulas de Educação Artística (pintar desenho pronto) e cantar o Hino Nacional... (F.A.G, aluna do 3º ano diurno).

Ao usarmos as experiências de ensino-aprendizagem utilizando as linguagens como ferramenta para superação ou minimização de problemas e/ou dificuldades verificou-se que o trabalho extrapolou a ferramenta de comunicação bidimensional usualmente utilizada em sala de aula – o papel e o lápis. Permitiu comunicações tridimensionais entre os envolvidos com movimentos, brincadeiras, canto, dança, narrativas (orais e escritas), desafiando assim, os futuros professores a buscar uma formação que permita ampliar seu rol de conhecimentos e estratégias pedagógicas para o exercício da profissão para favorecer a aprendizagem das crianças e estimular o desenvolvimento integral, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

... essa experiência de ensino-aprendizagem me proporcionou um grande aprendizado, além do contato com a realidade escolar e com o trabalho da professora em sala de aula, foi possível realizar um planejamento de uma atividade e, ainda aplicá-la. Foi a primeira experiência que tive diante de uma classe, o que me levou a pensar muito e principalmente, me fez reconhecer que tenho muito a aprender. Mas felizmente não me fez questionar a profissão que escolhi, pelo contrário, me mostrou mais uma vez que é preciso dedicação, muito estudo e comprometimento para realizar uma atuação docente que faça a diferença... é importante que o professor saiba por que está aplicando aquela atividade, os objetivos, as expectativas, os métodos de avaliação etc. (G.V.R. aluna do 3º ano diurno).

Para muitos professores planejar é o cumprimento de uma exigência burocrática de diretores e supervisores de ensino. Muitos reclamam pelo tempo que “perdem” elaborando um plano do trabalho e muitas vezes nem che-

gam a consultá-lo ao longo do ano. (...) Felizmente existem professores que fazem planejamentos de verdade e consideram: o tipo de aluno que a escola pretende formar, as exigências colocadas pela realidade social e contribuições das áreas de conhecimento e da didática. Para esses professores, o planejamento é um instrumento de fato – um meio de organizar o trabalho, constatar se os objetivos estão sendo atingidos, se os conteúdos escolhidos estão adequados e assim, contribuir para o aprendizado dos alunos. É esse professor crítico, produtivo e interessado que essa disciplina, através da experiência de ensino-aprendizagem, pretende formar. (G.M.F., aluna do 3º anos noturno).

Por fim, verificou-se que o trabalho desenvolvido em duas frentes – teoria e prática – permitiu uma intersecção promovendo novas aprendizagens e aos futuros pedagogos o diálogo entre o conhecimento científico produzido na área e a re-interpretação destes, a partir da observação e ação na realidade da escola atual, de modo a construir novas análises, interpretações e compreensões sobre o ser professor hoje, conforme encerramos com reflexão da aluna A.T.S.

Os textos estudados, seminários realizados e experiência de ensino-aprendizagem desenvolvida durante as aulas dessa disciplina contribuíram para que minhas observações e reflexões sobre a prática docente se tornasse mais significativa e articulada. Tais estudos me possibilitaram direcionar de forma mais consciente e com embasamento teórico o trabalho com as diversas linguagens em sala de aula. Trouxeram muitas idéias... Enriquecendo muito meu repertório e contribuindo para um criar e recriar mais satisfatório. Além disso, me permitiu reavaliar meu fazer pedagógico enquanto coordenadora e realizar, na prática, linhas de ações mais expressivas. Desse modo, tive a oportunidade de refletir e obter mudanças pertinentes que muito contribuíram para uma melhor articulação na equipe da qual faço parte, e isto, conseqüentemente, tornou visível uma melhora, mesmo que ínfima, no desempenho de alguns educandos com dificuldades de aprendizagem. (A.T.S., aluna do 3º ano noturno).

LANGUAGES IN EDUCATION AND INITIAL TEACHER TRAINING – A POSSIBLE INTERSECTION

Abstract: This text stems from the first author's experience in teaching the subject Languages in Education for pedagogy students in a state university in the countryside of São Paulo State. The choice of the theme of the subject resulted from work with several languages (informatics, radio, television, theater, cartoons, dance, music, among others) and the development by the students – future teachers – of teaching-learning

experiences. The future teachers used the languages learned at University to develop practical activities with pre-school and primary school children of state schools in the city. The results showed that the participation of the teachers-to-be in classroom practical activities allowed them to build new analysis, interpretations and conclusions about what it means to be a teacher nowadays. It was possible to conclude that the project developed in this subject in two aspects – theory in practice – allowed future teachers to acquire new knowledge and create a dialog between scientific knowledge produced in the field and its re-interpretation, through observation and action in the real current school.

Key words: teacher training, languages in education, teaching-learning experiences

REFERENCIAS



CHIAPPINI, L. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. v.3, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DANI, L.S.C.; ISAÍIA, S.M.A. Ressignificando o fracasso escolar no ensino fundamental. *ANPED*, Caxambu, 1997.

KNOWLES, M. *The adult learner: A neglected species*, 1th ed. Houston: Gulf Publishing, 1984.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDAU, V. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. Do projeto coletivo da escola à sala de aula: analisando processos de desenvolvimento profissional de professoras de séries iniciais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa, FAPESP, São Carlos, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. A reflexão sobre a prática pedagógica como estratégias de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. In: ENDIPE, 9, 1998. *Águas de Lindóia. Anais II...* v.1/2. Águas de Lindóia. p.490-509.

PIAGET, J. *Desenvolvimento e aprendizagem*. SLOMP, P.F. (trad.). Rio de Janeiro: Companhia Forense, 1972.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, n.1, p.1-22, 1987.

TANCREDI, R.M.S.P.; REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. *Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. Projeto de Ensino Público/ FAPESP, 2003.

VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Trad. SABÓIA, C.M. et al, 13 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

* Publicado originalmente em *Educação em Revista*, v. 9, n. 1, jan.-jun. 2008, p. 109-120. ISSN: 2236-5192.

COMO CITAR ESSE TEXTO:

- * RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. Linguagens em educação e formação inicial de professores: uma intersecção possível. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 53-64, v. 12.