FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS COMO PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

PRE-SERVICE PEDAGOGUE EDUCATION AS PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Wagner Rodrigues Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Orcid:https://orcid.org/0000-0002-3994-1225

Katia Cristina Custódio Ferreira Brito
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Orcid:https://orcid.org/0000-0001-8519-4884

Valdirene Ferreira
Escolas Básicas no Estado do Tocantins
Orcid:https://orcid.org/0000-0001-5265-9729

Resumo: Neste artigo foram respondidos três objetivos interconectados: (1) descrever o perfil profissional polivalente construído em documentos oficiais reguladores da formação inicial de pedagogas; (2) pontuar desdobramentos do referido perfil descrito para o ensino de Português como língua materna para crianças brasileiras; e (3) problematizar uma experiência de aprendizagem remota, colaborativa e empoderadora na formação inicial de pedagogas como professoras de língua materna. Foram realizadas análises de documentos oficiais e de relatos reflexivos escritos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa situada na Linguística Aplicada e realizada a partir do trabalho colaborativo entre representantes dos ensinos superior e básico. O diálogo entre as pedagogas em formação e uma professora da escola básica, mediado pelo formador em encontro virtual síncrono, e a escrita de relatos reflexivos sobre essa experiência interinstitucional contribuíram para a compreensão da literatura linguística e para uma articulação sustentável entre teoria científica e prática pedagógica, por parte dos participantes do trabalho colaborativo.

CC BY NC SA

Palavras-chave: educação básica; aprendizagem colaborativa; ensino de língua materna.

Abstract: In this article, three interconnected objectives were answered: (1) to describe the versatile professional profile constructed in official documents that regulate the pre-service pedagogue education; (2) to point out the developments of the aforementioned profile described for the teaching of Portuguese as a mother tongue for Brazilian children; and (3) problematize a collaborative and empowering remote learning experience in the pre-service pedagogue education as mother tongue teachers. Analyzes of official documents and reflective written reports were carried out. This is a qualitative research located in Applied Linguistics and carried out from the collaborative work among representatives of higher and basic education. The dialogue among the pre-service pedagogues and an elementary schoolteacher, mediated by the trainer in a synchronous virtual meeting, and the writing of reflective reports about this inter-institutional experience contributed to the understanding of linguistic literature and to a sustainable articulation between scientific theory and pedagogical practice, by the participants of the collaborative work.

Keywords: basic education; co-learning; mother tongue teaching.

CC BY NC SA

1 INTRODUÇÃO

Ainda são escassas as produções científicas brasileiras sobre aulas de Português na primeira etapa do Ensino Fundamental, especialmente nos anos subsequentes (4º e 5º anos) ao ciclo de alfabetização de crianças (1º e 3º ano). Esse nicho demanda por investimento científico de linguistas aplicados, que são pesquisadores responsáveis por relevantes contribuições para as aulas de língua materna e para a formação de professores desse componente curricular. Essas contribuições, porém, originam-se de investigações concentradas nas etapas finais do ensino básico.

Uma justificativa para tal escassez corresponde ao fato de grande parte dos referidos pesquisadores ser egressa de licenciaturas específicas em ensino de língua, sob a denominação Curso de Letras, configurando-se em diferentes habilitações, conforme a língua escolhida para especialização. A fim de atender às demandas dos anos iniciais, faz-se necessário que linguistas aplicados invistam esforços para pesquisar numa etapa escolar para a qual, originalmente, não foram diretamente preparados. No contexto atual, tal esforço se justifica pela restrita educação linguística comumente possibilitada às profissionais habilitadas para atuarem nos anos iniciais de escolarização, conforme problematizado neste artigo.

As professoras dos diferentes componentes curriculares dos anos iniciais, por sua vez, são formadas na Licenciatura em Pedagogia[1]. Atualmente, possuem uma vasta possibilidade de atuação profissional, resultante de um curso com uma única habilitação ampla e reconhecido como *generalista* ou *multidimensional*. Essa prerrogativa possibilita às egressas a escolha de especializações distintas, a exemplo dos estudos educacionais em sentido estrito, desempenhando a função de pesquisadoras em educação, além de justificar a caracterização das referidas profissionais como *multifuncionais* ou *polivalentes* (GIOVINAZZO-JUNIOR, 2017; POOLI; FERREIRA, 2017).

Este artigo compartilha resultados de um trabalho sustentável de mediação na formação inicial de pedagogas como professoras de Português. A sustentabilidade se justifica pelo julgamento produtivo do conjunto de tarefas realizadas, o que pôde ser

1 A flexão do feminino é assumida como referência ao corpo discente do Curso de Pedagogia e às pessoas egressas dessa licenciatura, pois as mulheres representam ampla maioria. Essa proporção se revela nos excertos documentais analisados neste artigo, com a representação de apenas um estudante.

CC BY NC SA

apreendido pela articulação de pressupostos teóricos e aspectos da prática pedagógica, tematizados em relatos reflexivos escritos pelas estudantes e, inclusive, pelo próprio desempenho delas na elaboração de material didático como produto final do componente curricular ministrado, conforme ilustrado com os dados analisados (SILVA; SANTOS; FARAH, 2016).

Assim, compreende-se que a experiência focalizada pode se perdurar nos estágios obrigatórios da licenciatura e no trabalho das professoras na condição de egressas. Perdura-se no trabalho remoto do próprio formador, ao aprimorar a prática profissional desenvolvida em cinco semestres letivos consecutivos. Um fator garantidor desse aprimoramento é a prontidão docente para analisar e refletir sobre as *situações educativas* instauradas nas aulas ou, a posteriori, a partir do trabalho investigativo sistematizado. Esse último se materializou na produção deste artigo disponibilizado para leitura, escrito pelo referido formador, pela coordenadora do curso em evidência e pela professora da escola básica colaboradora[2]. Concebe-se situação educativa na perspectiva freiriana, também denominada *prática educativa*. Conforme Freire (2008, p. 35),

> não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando; não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção do conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética.

O conjunto de situações educativas focalizadas foram desenvolvidas na modalidade de ensino remoto, planejado em resposta ao contexto da pandemia da Covid-19 iniciada na cidade de Wuhan, na China, no segundo semestre de 2019. Para tanto, apresenta-se aqui uma análise descritiva do planejamento e da implementação de tarefas a partir do Circuito Curricular da Educação Científica (CEC), configurado como uma ferramenta desencadeadora do aprendizado colaborativo entre os participantes das situações educativas construídas (SILVA, 2019, 2022a).

2 Conforme pontuado adiante, não se ignoram contribuições da experiência educativa para a professora colaboradora. Este estudo contribui com as investigações realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagem – PLES (UFT/CNPq) e foi compartilhado como palestra para docentes da Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, na Semana Pedagógica, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Câmpus V, Santo Antônio de Jesus, em fevereiro de 2022.

CC BY NC SA

Este estudo possui três principais objetivos interconectados: (1) descrever o perfil profissional polivalente construído em documentos oficiais reguladores da formação de pedagogas; (2) pontuar desdobramentos do referido perfil descrito para o ensino de língua materna a crianças brasileiras; e (3) problematizar uma experiência de aprendizagem colaborativa, na modalidade de ensino remoto para formação inicial de pedagogas como professoras de Português. A experiência foi desenvolvida na forma de trabalho colaborativo, em resposta às demandas do ensino de língua materna.

Trata-se de uma pesquisa documental e colaborativa (OKADA; MEISTER; BARROS, 2013), pois foram investigadas diretrizes reguladoras da formação inicial das profissionais da Pedagogia, (BRASIL, 1939, 1961, 1962, 1968, 1969, 1996, 1999, 2000, 2006), além de diferentes versões de relatos reflexivos produzidos a partir do diálogo entre acadêmicas, formador e professora do ensino básico, numa sessão virtual integrante do ensino remoto. Para tanto, foi realizada uma análise qualitativa, caracterizada pelo cruzamento analítico entre documentos de natureza diferente e pela análise comparativa entre textos do mesmo gênero.

Na análise documental, foram consideradas diferentes experiências profissionais acumuladas pelo autor e autoras deste artigo, bem como referenciais teóricos sobre (a) a formação inicial de pedagogas (GATTI, 2009; GIOVINAZZO-JUNIOR, 2017; POOLI; FERREIRA, 2017), (b) o trabalho de mediação em situações educativas (FREITAS, 2018; VIGOTSKI, 2001) e (c) a formação e trabalho de professoras mediados por pesquisa e tarefa colaborativa (DEMO, 2011; FREIRE, 2018; MAGALHÃES, 2011; SILVA, 2019; SILVA; CAMPOS, 2022). Dada a mobilização de referenciais teóricos de diferentes campos do conhecimento e o interesse em contribuir mais diretamente com a formação na Licenciatura em Pedagogia, este estudo está situado no campo não disciplinar da Linguística Aplicada, indisciplinaridade marcada na própria autoria do artigo, escrito na parceria entre um linguista aplicado, uma pedagoga e uma normalista (PENNYCOOK, 2001; SILVA, 2022b).

Além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*, este artigo é composto por três principais partes. Na primeira, são pontuadas mudanças em diretrizes oficiais para a formação de professoras dos anos iniciais, realçando desdobramentos desses fatos para o ensino de língua materna nessa etapa escolar. Na segunda, é descrito o contexto educativo focalizado e reconstruída a sequência de tarefas formativas desenvolvidas a partir de uma ferramenta de planejamento pedagógico. Na terceira, são descritas temáticas recorrentes nos relatos reflexivos, exemplificadas análises sustentadoras das categorias criadas e ressaltadas contribuições da escrita reflexiva para formação inicial de professoras.

CC BY NC SA

2 CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DA PEDAGOGA

A formação de professoras em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à instrução de profissionais para o ensino das “primeiras letras”. Essas escolas formavam no nível secundário de então, correspondente ao que, hoje, denomina-se ensino médio técnico ou profissionalizante. Com o crescimento da industrialização nacional, nas primeiras décadas do século XX, instaurou-se a necessidade do aumento da escolarização dos trabalhadores e iniciou-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Assim, foram necessários mais professores para atender à expansão.

Em resposta a tal demanda, na década de 1930, a partir da formação de bacharéis, já se tratando do ensino superior, acrescentou-se um ano com componentes curriculares da área de educação para a obtenção do título de licenciados em áreas específicas, formação denominada 3 anos + 1. Esse modelo também foi aplicado ao Curso de Pedagogia, sendo regulamentado em 1939 (a)[3]. Assim, esse curso destinava-se a formar bacharéis especialistas em educação em três anos e, complementarmente, a formar licenciadas para atuarem em Escolas Normais, com o acréscimo de um ano.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que, na primeira habilitação, formava-se a profissional técnica em educação e, na segunda, a professora responsável por ministrar os componentes pedagógicos do Curso Normal. Com a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024/1961, e a regulamentação contida no Parecer CFE 251/1962, foi mantida a dualidade bacharelado e licenciatura na Pedagogia (b).

Pautando-se nos princípios de racionalidade e eficiência preconizados no Regime Militar, a Lei 5.540/68 instituiu a Reforma Universitária com profundas alterações nos espaços e mecanismos de formação no ensino superior (c). Essa legislação estabeleceu que a graduada em Pedagogia receberia o título de licenciada e facultou à referida graduação a oferta de habilitações – supervisão, orientação, administração e inspeção educacional –, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2010).

3 Ao longo desta seção, utilizamos, entre parênteses, as nove letras iniciais do alfabeto latino para identificar mudanças nas regulamentações aqui focalizadas para a formação no Curso de Pedagogia. Tais letras são retomadas na Figura 1, Diacronia das mudanças.

Em 1969, o Parecer CFE 252, fixou normas para a organização e o funcionamento do Curso de Pedagogia, estabelecendo a unidade entre bacharelado e licenciatura, e a duração do curso em 4 anos (d)[4]. Como licenciatura, permitia a habilitação para a docência no Curso Normal, posteriormente denominado Técnico em Magistério. Em termos legais, essa estrutura foi mantida por 27 anos, até a aprovação da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (e), estabelecendo novos itinerários formativos. Os artigos 62 e 63 desta última dispõem:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
> I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
> III. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma.

O Art. 62 não limita a formação do especialista de educação como tarefa única do Curso de Pedagogia, apenas acena como uma das tarefas e cria novos espaços para a formação de professores da educação básica, como os Institutos Superiores de Educação (ISE). Esses são incumbidos de ofertar programas e cursos, dentre os quais o Curso Normal Superior, visando à atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esse foi o momento histórico em que a professora de Língua Portuguesa, para os anos escolares iniciais, pôde ser preparada legalmente no ensino superior, sendo o referido curso o primeiro *locus* dessa formação. Desde a década de 1980, porém, existiam Licenciaturas em Pedagogia que, a revelia das legislações vigentes, já preparavam profissionais para a docência dos anos iniciais, a exemplo da pioneira

4 O curso de Pedagogia tinha a duração mínima fixada em 2.200 horas, habilitando para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, nos 1º e 2º Graus, a partir da licenciatura plena, e de 1.200 horas para as respectivas atividades limitadas ao 1º Grau a partir da licenciatura curta.

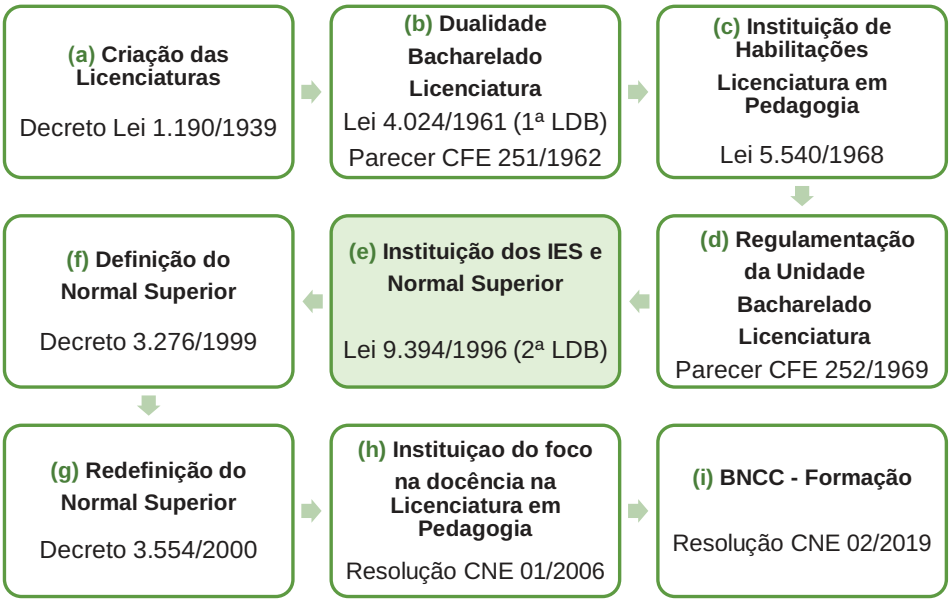
CC BY NC SA

Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse movimento se justificava pelo fato de a referida licenciatura preparar as professoras para atuarem no Técnico em Magistério, logo, “quem pode mais pode menos” (SILVA, 1999, p. 58). No entanto, lembramos que tal habilitação se restringia aos componentes pedagógicos do curso médio, o que, contraditoriamente, do nosso ponto de vista, incluía as metodologias dos conteúdos específicos, sendo os conteúdos propriamente ditos das disciplinas escolares trabalhados por egressos das licenciaturas específicas.

O Decreto 3.276/1999 dispôs sobre a formação de professoras em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na Licenciatura em Normal Superior (f). A redação do 2º parágrafo do Art. 3, regulamentava de forma incisiva que “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores”. Em resposta à mobilização de pesquisadores e entidades em defesa do Curso de Pedagogia, foi dada nova redação ao referido parágrafo a partir da publicação do Decreto 3.554/2000, com uma troca exclusiva da forma adverbial *exclusivamente* por *preferencialmente*, o que dificultou o fortalecimento do curso criado, resultando no seu desaparecimento por inanição (g).

Os referidos agentes se opunham ao que compreendiam como descaracterização do Curso de Pedagogia e propunham o retorno ao quadro legal que estabeleceu a unidade do que se compreendia como bacharelado e licenciatura. Martelli e Manchope (2004, p. 16) afirmam que o resultado dessas regulações é a existência de “dois cursos em espaços distintos ou não, a mesma atribuição acadêmica”. Se a graduação em Pedagogia, legalmente, garantia múltiplas atuações no mercado de trabalho, ficou insustentável manter uma licenciatura com a docência na educação infantil e anos iniciais como único campo de trabalho.

Figura 1. Diacronia das mudanças



Fonte: autoria própria

Segundo Saviani (2008), desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento que adotou a docência como princípio base da formação profissional da pedagoga. Esse momento tomou como fundamento a ideia de que se faz necessário um projeto em que a docência se constitua um elo articulador entre as pedagogas e os licenciados das áreas específicas de conhecimento e, por isso, poderia haver uma integração formativa e identitária entre ambos.

Na esteira desse conjunto de regulamentações, o Conselho Nacional de Educação instituiu, através da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura" (h), documento que se configura como mais um agente responsável pelas "indefinições históricas presentes na Pedagogia", nos termos utilizados por Giovinazzo-Junior (2017, p. 57)[5].

5 No conjunto de regulamentações do Curso de Pedagogia no Brasil, foram editadas ainda duas recentes resoluções: (1) 02/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e (2) 02/2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação) (i). Entretanto o projeto pedagógico da Licenciatura em Pedagogia, objeto do presente estudo, não foi reformulado desde sua aprovação em 2007, daí a justificativa para não nos atermos a documentos legais recentes.

CC BY NC SA

O Art. 5º dessa resolução elenca 16 capacidades a serem desenvolvidas pelas egressas da licenciatura, dentre as quais são reproduzidas as sete primeiras:

> I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
> II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
> III. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> IV. Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
> VI. Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> VII. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; [...]

Este cenário descrito expressa que a formação em Pedagogia exige, no tocante à docência, conhecimentos, habilidades e competências para atuarem no processo de formação de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A professora permanece considerada polivalente, pois deverá atuar no ensino dos diferentes componentes curriculares, além de trabalhar no planejamento e no desenvolvimento do currículo escolar junto ao corpo docente.

As consequências desse perfil profissional, na composição das matrizes curriculares, foram tematizadas por especialistas, a exemplo de Gatti (2017), que, ao realizar um amplo estudo a partir de dados oficiais das Licenciaturas em Pedagogia, ofertadas no território brasileiro, nos primeiros anos do século XXI, constatou o perfil generalista do curso, inclusive com uma proposta formativa precária para o trabalho dos conteúdos específicos para os anos escolares iniciais, ainda que, nos concursos públicos para as egressas , “acentua-se nos últimos anos a tendência a aparecer [...] exame de conteúdos de Língua Portuguesa, e, em alguns casos também, de Matemática, relativos ao ensino nas primeiras séries do ensino fundamental” (p. 55). Ainda nos termos de Gatti (2009, p. 54),

CC BY NC SA

> Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Neste contexto, o ensino da língua materna corresponde a uma das principais demandas existentes, o que implica em um complexo processo de formação linguística das professoras para responder a demandas trazidas pelas crianças, muitas postas às margens da sociedade por fatores diversos, dentre os quais se destacam os usos de variedades linguísticas desprestigiadas, deixando-as mais vulneráveis a preconceitos diversos. Dada a complexidade subjacente ao processo de alfabetização das crianças, por exemplo, Cagliari (2022, p. 31) afirma que a Licenciatura em Pedagogia precisa "de uma grande e profunda reforma". Dentre as proposições apresentadas pelo autor para se garantir uma formação linguística às pedagogas, destaca que

> um curso de pedagogia deveria se ater a estudar a história do ensino e da aprendizagem e a ensinar conteúdos de forma específica e adequada para que diferentes professores escolares possam ter uma formação específica e, ao mesmo tempo, humanística e científica. Assim, se um professor irá ensinar matemática, precisará ter uma formação geral em matemática e uma orientação de como usar esses conhecimentos de modo a ensinar o que se espera da escola em que vai trabalhar. O mesmo se aplica a todas as áreas do ensino escolar. Um professor alfabetizador precisará saber como a linguagem oral e a escrita funcionam e aplicar esses conhecimentos para ensinar de modo adequado, levando em conta também como alguém, criança ou adulto, aprende a ler e a escrever.

Além das inúmeras prescrições que, historicamente, contribuíram para delimitar o campo de atuação da pedagoga, é importante ressaltar que o perfil dessa profissional também é construído a partir de outras atividades oficialmente não descritas, mas efetivamente assumidas no cotidiano do local trabalho. Conforme afirmam Pooli e Ferreira (2017, p. 29), "sua identidade é sempre atravessada pela angústia e pela tensão entre aquilo que ele acha que deveria fazer como pedagogo (a sua formação) e aquilo que realmente faz".

A formação inicial representa um espaço em que a professora vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, há de ser reconhecida como basilar na trajetória de aprendizados para o magistério, sem antecipar, criar ou pontuar deman-

CC BY NC SA

das para a formação continuada das egressas[6]. Considerar esse aspecto significa, por um lado, avançar na busca de superação das propostas formativas centradas apenas em questões instrumentais e técnicas e, por outro lado, implica na valorização do imbricamento entre teoria e prática como possibilidade de se efetivar a formação de professoras críticas e, sobretudo, criativas, conforme objetivado na experiência relatada adiante[7].

Atualmente a discussão sobre saberes docentes permite a compreensão de que a experiência construída no cotidiano da sala de aula é uma rica fonte de saberes práticos, resultantes de reflexões profissionais sobre a intervenção pedagógica. O professor, de forma constante, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto. Contudo, para os professores avançarem significativamente na construção da profissão, no próprio aprimoramento, a reflexão crítica avulta como condição essencial no fazer pedagógico.

3 PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO REMOTO

A experiência educativa compartilhada visou contribuir para o desenvolvimento da autonomia das acadêmicas, familiarizando-as com práticas de reflexão sobre o exercício profissional, dentre outros objetivos pontuados adiante. Foi construída durante cinco semestres letivos consecutivos, iniciando-se em 2020, na Licenciatura em Pedagogia, ofertada no período noturno no Câmpus de Palmas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Este período foi marcado por um formato de docência caracterizado como ensino remoto, tendo em vista a suspensão do calendário acadêmico em 30 de março de 2020, decorrente da pandemia da Covid-19. Assim, o atendimento presencial foi suspenso e os trabalhos remotos foram autorizados com a Portaria 225/2020 (BRASIL, 2020).

6 Cagliari (2022, p. 31) explicita evidências da denominada “prova da falência do que se ensina nos cursos de pedagogia”. Uma delas corresponde à demanda precoce pela formação continuada das Pedagogas. Há uma necessidade contínua “de o governo promover cursos de atualização, de aperfeiçoamento e semelhantes, tendo em vista o fato de que um grande contingente de profissionais que atuam nas escolas apresenta formação deficitária para a função que precisam exercer”.

7 Sobre o distanciamento entre teorias científicas e práticas escolares, destaca-se o resultado de pesquisa realizada por Gatti (2009, p. 55) em ementas dos componentes curriculares da licenciatura focalizada: “**a *escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar***” (duplo realce do original).

CC BY NC SA

Em decorrência de uma sequência de pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), referente à continuidade das atividades de ensino e aprendizado em modelos alternativos, a universidade foi autorizada a desenvolver atividades não presenciais para cursos originalmente não regulamentados para tal modalidade. Assim, o Conselho Universitário (CONSUNI) aprovou a Resolução 28/2020 que "Dispõe acerca das Diretrizes Gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino Remoto (Online) e Ensino Híbrido, durante o período emergencial decorrente do coronavírus (Covid-19)". Conforme essa resolução, o ensino remoto foi compreendido como "o conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares dos cursos de graduação presencial com mediação tecnológica em momentos síncronos e assíncronos durante o período de isolamento social com restrição total da presença física".

A referida resolução, adequando-se ao contexto adverso descrito, instaurou a flexibilização da frequência, dos formatos de docência, das avaliações (prazos e estratégias), definindo caminhos provisórios, porém desafiadores para a garantia da inclusão da comunidade com perfis diversos e a manutenção da qualidade do trabalho realizado no processo letivo nos anos de pandemia.

Neste artigo, focaliza-se o trabalho educativo em Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, ofertado para uma turma do 6º período, no segundo semestre de 2021[8]. A despeito desse enfoque, não se ignora a experiência acumulada a partir das ofertas anteriores, no ensino remoto. Tal componente corresponde à única disciplina do curso em que são trabalhados objetos de conhecimento para o estudo da língua materna nos anos finais do Ensino Fundamental I. Há outros quatro obrigatórios na área dos estudos da linguagem, porém com objetivos particularizados e distantes do componente mencionado. Eis os outros quatro com os períodos letivos de oferta regular, possuem carga horária semelhante de 60h: Leitura e Produção de Texto (1º); Alfabetização e Letramento (5º); Literatura Infantojuvenil (6º); e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (8º).

A oferta do componente focalizado demanda um significativo esforço de planejamento para responder às demandas de formação inicial da professora de Língua

8 Eis a ementa da disciplina: "Concepção de língua e linguagem. Bases teóricas do ensino de Língua Portuguesa. Leitura e escola. Produção de texto e análise linguística. A avaliação e o "erro" em língua materna. Língua Portuguesa e o trabalho com a literatura. Pesquisa e formação do leitor e escritor. Diretrizes e projetos em Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A biblioteca escolar" (BRASIL, 2007).

CC BY NC SA

Portuguesa, considerando os condicionantes históricos pontuados previamente e o perfil discente marcado por origem humilde. São estudantes egressas de contextos adversos de oferta do ensino público, conforme observável em alguns excertos dos relatos reflexivos exemplificados. Assim, com carga horária reduzida, tenta-se trabalhar objetos de conhecimento, estratégias e metodologias de ensino necessários para o planejamento e implementação de diferentes práticas escolares de linguagem - leitura, escrita, oralidade e análise linguística -, observando, para tanto, literaturas científicas e recomendações de diretrizes curriculares oficiais (BRASIL, 2018).

O ensino remoto foi organizado a partir do ambiente virtual de aprendizagem *Google Sala de Aula*. Em razão do trabalho docente e da adesão discente, tal ambiente funcionou como um instrumento tecnológico mediador do conhecimento, na perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 2001). De acordo com Freitas (2018, p. 95), "computador e internet não são por si sós, garantias de uma inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da maneira como são utilizados, da mediação do professor".

Conforme ilustrado na Figura 2, o referido ambiente funcionou como um instrumento material e semiótico organizado em quatro diferentes seções, nas quais foram disponibilizados outros instrumentos mediadores de natureza diversa. A construção ocorreu de maneira colaborativa, sempre procurando responder às demandas de ensino emergentes. Conforme Magalhães (2011, p. 18), compreende-se "colaboração como co-pensar e agir de forma a ouvir e compreender o outro, mas também para questionar com base em argumentos concretos". Ainda nos termos da autora, a construção de confiança e a confrontação de ideias precisam caminhar juntas, "para desafiar significados cristalizados nossos e de outros, quanto a como agir em contextos de formação e de pesquisa" (MAGALHÃES, 2011, p. 18).

CC BY NC SA

Figura 2. Ambiente virtual como instrumento tecnológico de mediação



Fonte: produzida pelos autores a partir do Google Sala de Aula

Em comparação às aulas presenciais convencionais, o ambiente virtual proporcionou ou demandou práticas e posturas diferenciadas dos participantes. Em diferentes instâncias, a modalidade remota obrigou os educadores a se reinventarem, repensarem conceitos e estratégias de ensino. A disposição dos educadores e dos estudantes para construir situações formativas singulares, em resposta às demandas emergentes, resultou no aprendizado coletivo e, consequentemente, no desenvolvimento dos envolvidos. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 93) afirma que o "desenvolvimento cognitivo pode ser desencadeado ao participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exigências de novos modos de ação".

A leitura dos textos teóricos, por exemplo, não era cobrada diretamente pelo docente, mas as acadêmicas eram esclarecidas de que escolher os textos e estudá-los eram atividades imprescindíveis para participação nos encontros síncronos, cumprimento das tarefas solicitadas e, consequentemente, para garantir o aprendizado, ou seja, o aproveitamento necessário para aprovação no componente. Conforme Okada,

CC BY NC SA

Meister e Barros (2013, p. 4), “a co-aprendizagem com base na interação colaborativa visa a construção de uma verdadeira comunidade de co-aprendizes que conduzem ao envolvimento dinâmico e participativo para a construção coletiva de saberes”.

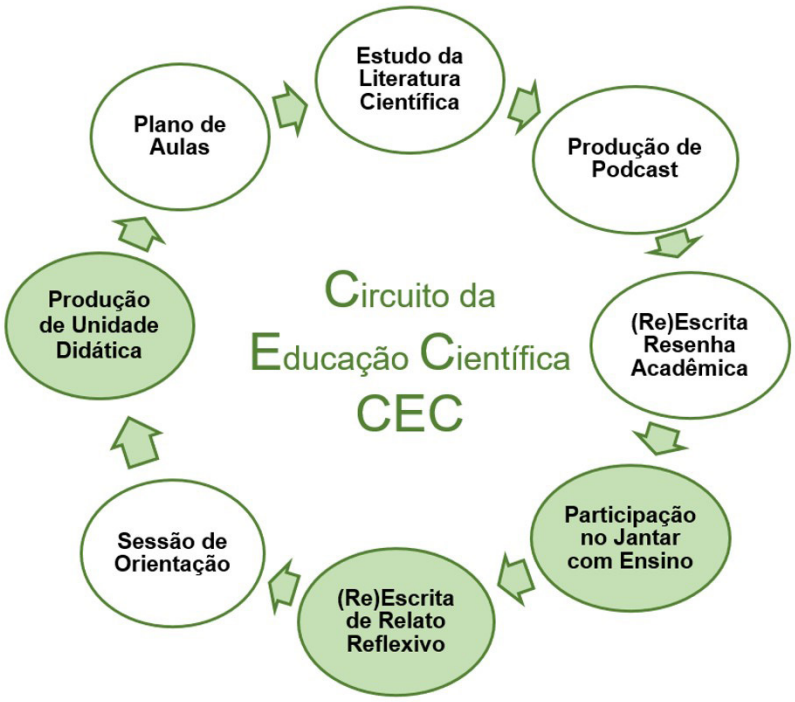
1. Em Aulas Gravadas, foram disponibilizados registros em vídeo e trocas de mensagens escritas dos oito encontros síncronos realizados.
2. Em Biblioteca, foram criadas quatro subseções com diferentes recursos didáticos disponíveis para o estudo, conforme percurso individual construído. Os recursos selecionados e disponibilizados foram documentos oficiais, artigos, capítulos e livros especializados e vídeos resultantes de eventos acadêmicos.
3. Em Avaliações, foram disponibilizadas orientações sobre as diferentes tarefas a serem produzidas e postadas nas próprias subseções. Foram compartilhadas explicações sobre o conteúdo tematizado, a organização textual (com modelos de gêneros a serem produzidos) e critérios detalhados de avaliação com respectivas pontuações.
4. Em Agendamento, foram criadas subseções com horários de orientação para escolha pelas duplas. Nesses atendimentos, o formador participava da produção dos trabalhos finais, que foram unidades didáticas e planos de aula. Para tanto, o horário convencional foi organizado em cinco momentos de 45 minutos para atendimento de cada dupla[9].

Na Figura 3, foi reproduzido o circuito da educação científica (CEC), caracterizado como uma ferramenta pedagógica organizadora do trabalho colaborativo do componente curricular. Essa ferramenta garante flexibilidade na escolha e sequenciação de tarefas a serem desenvolvidas, contribuindo para o aprendizado discente a despeito da ausência das estudantes em encontros coletivos síncronos, conforme garantido pela resolução provisória do ensino remoto (BRASIL, 2020). O formador tem utilizado e aperfeiçoado o CEC em outros componentes da graduação e, até mesmo, da pós-graduação *stricto sensu* (SILVA, 2019, 2022a).

9 As orientações eram iniciadas uma hora antes do horário da aula a fim de atender um maior quantitativo de duplas.

CC BY NC SA

Figura 3. Circuito da Educação Científica



Fonte: adaptado de Silva (2019, 2022a)

A escolha do produto final desencadeou diferentes tarefas. Nesse sentido, eis o questionamento docente, envolvendo preferencialmente a participação discente na elaboração da resposta: que tarefas podem ser sequenciadas para garantir o produto final até o encerramento do semestre letivo? As tarefas da figura auxiliaram progressivamente as estudantes na elaboração do produto final, que, reitera-se, foram a unidade didática e o plano de aulas. A consciência desse produto a ser produzido imprimiu funcionalidade às tarefas e atividades realizadas. Nesse sentido, compreende-se que a pessoa "aprende quando apreende a razão de ser do objeto que aprende. Então, aprender é uma experiência de quem cria e não de quem é teleguiado" (FREIRE, 2018, p. 388).

O estudo da literatura científica perpassou o trabalho desenvolvido no componente curricular, demandou autonomia das estudantes para sequenciar o próprio roteiro ou cronograma de leitura, envolvendo escolhas textuais. Essa tarefa foi auxiliada pela produção de *podcasts*, planejados e produzidos a partir do conteúdo tematizado em Bagno (2015). Esse produto intermediário foi postado numa subseção dentro de

CC BY NC SA

Avaliações. Os áudios foram escutados e discutidos num encontro coletivo síncrono, com as participantes curiosas e entusiasmadas.

A produção da resenha acadêmica também auxiliou no estudo da literatura científica, além de preparar as estudantes para a tarefa subsequente, que foi o Jantar com Ensino. O artigo resenhado apresenta resultados de uma pesquisa interventiva numa turma de 5º ano, informada pela abordagem da educação científica (REIS; SILVA; OLIVEIRA, 2020). O estudo problematiza as forças em disputa em torno da articulação de diferentes práticas escolares de linguagem na intervenção pedagógica. Essas leituras possibilitaram às acadêmicas a mobilização de conhecimentos teóricos para analisar a exposição realizada pela professora colaboradora.

Ao ser convidada pelo formador, a professora aceitou compartilhar experiências das próprias aulas de Língua Portuguesa, pois estava se sentindo fragilizada com a interrupção do ensino presencial na escola básica e compreendeu que a experiência proposta poderia motivá-la profissionalmente, ainda que, inicialmente, tenha se sentido insegura para realizar a exposição diante do docente responsável pela turma, quem admira profissionalmente desde a época de uma especialização parcialmente cursada por ela, onde o formador ministrou disciplinas.

A referida profissional nasceu em uma família pobre num município interiorano no Estado de Alagoas. Precisou se autoalfabetizar pela inicial falta de acesso à escola e pela condição de analfabeta da própria mãe, responsável por sete filhos. O acesso a materiais didáticos nos primeiros anos de escolarização formal, só iniciada na então 2ª série do 1º Grau, por residir num sítio, foi bastante restrito, limitando-se ao uso de tradicionais cartilhas por professoras com formação precária[10]. Continuou enfrentando situações adversas nos anos mais avançados de escolarização.

O Jantar com Ensino foi organizado em dois momentos. No primeiro, a professora compartilhou um projeto pedagógico com performance e leitura de cordéis, realizadas por crianças de uma turma de 5º ano em escola privada. A professora escolheu compartilhar essa experiência por cultivar afeição pela referida literatura, o que também se justifica por sua origem nordestina, e ainda por querer desenvolver um trabalho sobre preconceitos, temática facilitada pela origem, assunto e escrita dos cordéis. Considera-se leitora da literatura brasileira pelo acesso tido a clássicos literários na juventude e, por isso, compreende que influencia as crianças para desenvolverem igualmente o

10 A referida série corresponde atualmente ao 3º ano do Ensino Fundamental I.

CC BY NC SA

gosto pela leitura. Afirmou ter exposto a paixão cultivada pela literatura de cordel para as estudantes universitárias. Em um segundo momento, essas acadêmicas expuseram dúvidas sobre o projeto compartilhado, instaurando um produtivo diálogo sobre o ensino de língua materna nos anos iniciais, sob a mediação do formador.

A relevância desse encontro interinstitucional é tematizada nos relatos reflexivos, atividade escrita subsequente à referida sessão virtual. No Exemplo 1, são reproduzidos três excertos ilustrativos do tipo de apreciação discente realizada[11].

Exemplo 1. Apreciação do Jantar com Ensino

[...] o Jantar com Ensino proporcionou novos aprendizados, reforçando a necessidade da contextualização e de um ensino prazeroso, no qual os alunos são participantes ativos. (Adriana)
Suas [da professora] ações contribuem com o desenvolvimento dos seus alunos, bem como se expandem aos formandos em pedagogia por meio de encontros como este que tivemos. (Kelly)
Esse jantar foi um complemento que expandiu minha visão nesse processo que estou aprendendo sobre a importância da literatura como uma ferramenta na formação do conhecimento cultural e desenvolvimento social das crianças e também dos adultos. (Wanda)

Fonte: arquivo do formador

Para os relatos reflexivos, as estudantes foram orientadas a selecionarem e relatarem aspectos que julgaram relevantes na exposição da professora colaboradora. Problematizaram os referidos aspectos, posicionando-se criticamente e considerando a literatura científica trabalhada e experiências pessoais, a exemplo de situações antigas como estudantes nos anos iniciais ou atuais como professoras nesse nível de escolarização. No curso, há acadêmicas que participam de programas educativos oficiais[12] e atuam como estagiárias em escolas, como professoras ou auxiliares de ensino por terem cursado uma primeira licenciatura ou o Técnico em Magistério.

A reescrita dos relatos reflexivos foi motivada por equívocos linguísticos (“Rever concordância. Quem é o sujeito desse verbo?”; “Observe que esse parágrafo só tem um período. Evitar períodos longos.”), assim como realizado com as demais tarefas escritas; por ausência de informação com prejuízo para compreensão textual e para

11 Foram utilizados pseudônimos para identificar a autoria dos excertos exemplificados.
12 No período focalizado, os existentes na licenciatura são: Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET) e Residência Pedagógica (RP).

CC BY NC SA

proporcionar análises consistentes do conteúdo compartilhado na sessão (“E por que havia essa preocupação por parte da pedagoga?”[13]; “Quais foram as práticas escolares de linguagem desenvolvidas a partir do projeto pedagógico relatado?”); e por adequações composicionais necessárias em função das características do próprio gênero (“Citações com mais de três linhas não podem ser realizadas dentro de parágrafos.”; “qualquer texto precisa ser claro o bastante para ser compreendido por qualquer pessoa, independentemente de ter participado ou não do nosso encontro”)[14].

Ainda sobre esse último caso, houve intervenções solicitando que as estudantes articulassem os fatos relatados à diretriz curricular e à literatura científica recomendadas e trabalhadas, diferentemente de situações em que não só tais literaturas foram consideradas, mas outras leituras foram mobilizadas. Outra intervenção recorrente foi justificada pela ausência de reflexão na escrita, quando o texto se configurou exclusivamente num relato, sem marcas explícitas do ponto de vista das estudantes.

As sessões de orientação ocorreram em diferentes momentos, ainda que as últimas semanas do semestre letivo tenham demandado a justaposição de alguns desses encontros, incluindo atendimento de duplas com demandas especiais, a exemplo da dificuldade recorrente na elaboração de atividades de análise linguística, pois as estudantes tendem a compartilhar representações do ensino gramatical na perspectiva da tradição escolar (SILVA, 2011; 2020; SILVEIRA; SILVA; REIS, 2019). Frequentemente, demonstram insegurança para lidar com nomenclaturas gramaticais, muitas desconhecem conceitos simples, que tradicionalmente se configuram como conteúdos disciplinares já nos anos iniciais, ainda sendo revisitados nos níveis escolares subsequentes em escolas brasileiras.

Cada dupla foi desafiada a selecionar uma classe morfológica para elaborar atividades de análise linguística, sem se utilizar de metalinguagens. Ou seja, as duplas precisaram desenvolver atividades *epilinguísticas* (FRANCHI, 1987; SILVA, 2011), caracterizadas como situações do cotidiano (e também de estudo da gramática) em que as pessoas (os estudantes) refletem sobre usos gramaticais sem se utilizar da metalinguagem. Nesse sentido, há um esforço para que o funcionamento de mecanismos gramaticais seja construído com ou depreendido pelos estudantes, explorando diferentes efeitos de sentido. Dessa forma, evitam-se os exercícios escolares de

13 A professora colaboradora é normalista, pois é licenciada em Normal Superior, mas prefere ser nomeada como pedagoga.

14 O encaminhamento da reescrita foi realizado com o auxílio da ferramenta de revisão do *Word*, pertencente ao sistema operacional *Windows*.

CC BY NC SA

identificação, classificação e conceituação de categorias gramaticais, caracterizados como atividades *metalinguísticas*.

No Exemplo 2, ilustra-se a versão final de questões elaboradas para trabalhar algumas funcionalidades das formas verbais. Foram reproduzidas de uma unidade didática elaborada para turmas do 5º ano. O material tematizou a troca de correspondências, sendo as atividades contextualizadas a partir da leitura do livro *O carteiro chegou*, de Janet & Allan Ahlberg, publicado pela Companhia das Letrinhas (2007). Neste artigo não se optou por exemplificar as versões preliminares porque se alinham aos conhecidos exercícios gramaticais característicos da tradição escolar, cuja ênfase recai sobre as práticas metalinguísticas comentadas no parágrafo anterior.

A primeira questão do Exemplo 2 foi elaborada a partir de uma das cartas pessoais disponibilizadas no livro selecionado. Utiliza-se o vocábulo “palavra” para fazer referência às formas verbais, evitando-se o uso de metalinguagem no trabalho direcionado a crianças. Ao propor que as crianças analisem diferentes sentidos expressos pelos verbos selecionados do texto (“pensar”, “agir”, “dizer” e “descrever”), objetiva-se construir um conceito mais amplo da referida classe morfológica, quando comparado à conhecida definição reproduzida em livros didáticos e gramáticas normativas e, por vezes, repetida por alunos sem uma compreensão sustentável: “verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno” (CEGALLA, 2010, p. 194). Essa questão foi influenciada por uma releitura das categorias de “processo” (“mental”, “material”, “verbal” e “relacional”), descritas na gramática sistêmico-funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Essa releitura foi realizada no âmbito do projeto de pesquisa coordenado pelo formador: ConGraEduC - Conscientização Gramatical pela Educação Científica[15].

15 Para maiores detalhes, acessar: www.wagnerodriguesilva.com.br/labgram.

CC BY NC SA

Exemplo 2. Atividade de análise linguística

b) Pinte as palavras que indiquem **pensar**, **dizer**, **agir** e **descrever** de acordo com as cores que estão na legenda.

Legendas:

Palavras do pensar: **Azul**

Palavras do dizer: **Verde**

Palavras do agir: **Laranja**

Palavras do descrever: **Rosa**

Sentir	Dizer	Gostar	Comer
Consertar	Fazer	Ficar	Entrar



O carteiro chegou a um lindo castelo.



A falsa vovó... leu a carta.



Cinderela abriu sem demora o livro.



O carteiro comeu doce.

a) O que todas as frases têm em comum?

As frases são partes da história do livro e mostram algumas cenas de ações dos personagens.

b) No primeiro e último quadrinho, têm duas palavras que indicam as ações do carteiro. Quais são elas?

No 1º quadrinho o carteiro chegou e no 4º o carteiro comeu.

c) As frases dos quadrinhos falam de algo que aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer? Explique.

As frases falam de algo que já aconteceu, porque as palavras chegou, leu, abriu, comeu indicam uma ação que já foi feita, ou seja, do passado.

Fonte: arquivo do formador

Ainda no Exemplo 2, as questões subsequentes também foram elaboradas para as crianças analisarem, refletirem e construírem uma compreensão sobre os verbos. Aqui destaca-se a última questão por trabalhar o conceito de tempo verbal - presente, passado e futuro. A metalinguagem continua sendo evitada e objetiva-se desenvolver a capacidade analítica e interpretativa das crianças. O livro literário continua contextualizando a atividade criada. Desta vez, foram utilizadas frases com pequenos ajustes, originárias da referida obra.

As unidades didáticas foram elaboradas em conformidade com habilidades selecionadas da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Essas habilidades são atreladas às práticas escolares de linguagem, responsáveis pela organização em seções do material produzido. As unidades didáticas foram entregues em duas versões: do aluno e da professora. A principal diferença é que essa última traz sugestões de respostas para as atividades, além de comentários para auxiliar a professora com o uso do material, conforme ilustrado no Exemplo 2.

Ao concluírem esse produto, as estudantes foram orientadas a elaborar um plano de aulas em que as atividades produzidas fossem organizadas com estratégias didáticas e tempos definidos. Em outros termos, é chegado o momento de as duplas sistematizarem as situações educativas que pretendem instaurar. Finalmente, os últimos encontros coletivos foram reservados para o compartilhamento dos materiais produzidos pelas respectivas duplas. De forma recíproca, elas puderam comentar, tirar dúvidas ou sugerir ajustes nos materiais didáticos. Assim, a versão final só foi entregue ao formador posteriormente, após os ajustes finais sugeridos[16].

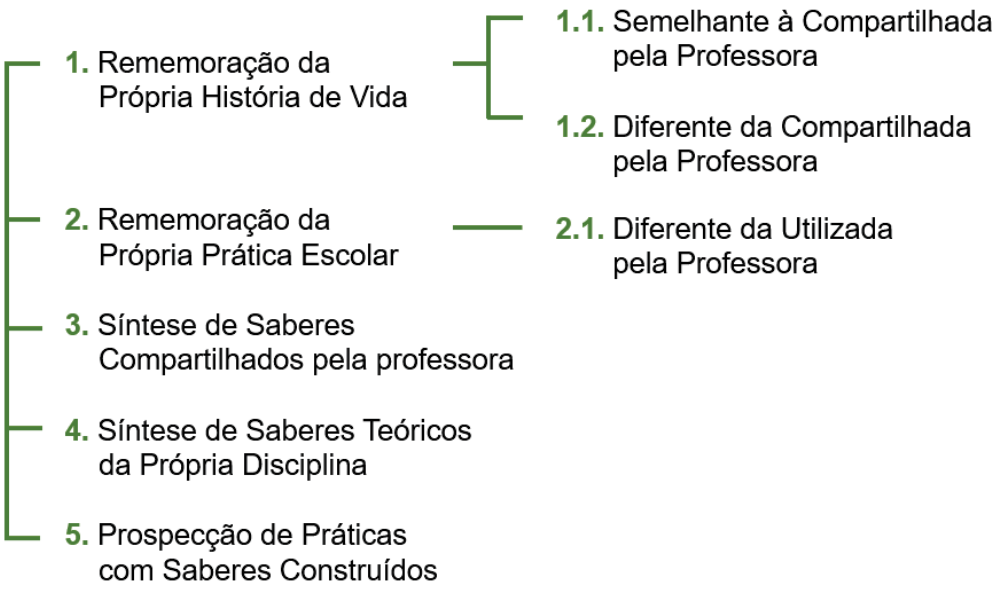
4 CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL PELA ESCRITA REFLEXIVA

A análise dos relatos reflexivos resultou na produção das categorias mostradas na Figura 4, as quais identificam as tematizações recorrentes na escrita discente. Tais categorias são descritas junto às explicações dos excertos reproduzidos adiante. Nos exemplos, o sublinhado contínuo realça a temática focalizada, ao passo que o pontilhado destaca marcas explícitas do registro reflexivo. Alguns ajustes linguísticos foram realizados nos excertos, pois não implicam em prejuízo para este estudo. Assim, evita-se qualquer exposição indesejada das estudantes.

16 Tais materiais didáticos foram arquivados no Google Sala de aula, mas o formador pretende compartilhar, com a autorização das estudantes, uma seleção desses materiais em sua própria página da web, atualmente em construção: www.wagnerodriguesilva.com.br.

CC BY NC SA

Figura 4. Dinâmicas Reflexivas



Fonte: autoria própria

A rememoração da própria história de vida, semelhante à compartilhada pela professora colaboradora, é ilustrada no Exemplo 3. Conforme informado na seção anterior, a referida profissional teve um acesso tardio à educação formal e enfrentou um ensino precário no processo de escolarização.

Exemplo 3. Tipo 1.1

> [...] a professora falou um pouco de sua vida até chegar a ser professora, das dificuldades que enfrentou para alfabetizar-se. Eu me identifiquei bastante com sua história, pois embora não tenha sido autodidata como a educadora, vim de um sistema de educação básica muito precário. Na escola em que eu estudei, na segunda fase do fundamental e no primeiro ano do ensino médio, havia uma falta frequente de professores, a escola tinha uma estrutura física péssima, com salas com muitas goteiras, com muitas carteiras quebradas, não havia biblioteca e o lanche era distribuído apenas algumas vezes por semana. (Carina)

Fonte: arquivo do formador

A estudante afirma ter usufruído igualmente de um sistema educacional precário no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (“havia uma falta frequente de professores, a escola tinha uma estrutura física péssima, com salas com muitas goteiras, com muitas carteiras quebradas, não havia biblioteca e o lanche era distribuído apenas

CC BY NC SA

algumas vezes"). O contexto escolar descrito por Carina também foi experienciado por outras estudantes, ou seja, revela o perfil de inúmeras professoras em formação inicial. Ao proporcionar tal retrospecto, um propósito consistiu em conscientizá-las da responsabilidade futura no exercício do magistério, evitando reproduzirem semelhantes vivências adversas com outras crianças. Essa conscientização também objetivava despertá-las para o presente, intensificando o comprometimento delas com a própria formação na licenciatura. Essa atitude se fez ainda mais necessária no ensino remoto, compreendido por alguns estudantes como uma normatização para facilidades no cumprimento dos créditos disciplinares (SILVA; CAMPOS, 2022).

A rememoração da própria história de vida, diferente da compartilhada pela professora, é ilustrada no Exemplo 4. Cláudia vivenciou um processo de alfabetização fortalecido por interações em família. Isso pode ser considerado um privilégio, pois, frequentemente, os adultos trabalham e não conseguem auxiliar suas crianças com as atividades escolares. Outras crianças são criadas por pessoas analfabetas e compartilham histórias semelhantes à da professora colaboradora.

Exemplo 4. Tipo 1.2

> Com as falas da professora sobre como se alfabetizou, lembrei-me da minha alfabetização, na escola e em casa. Não fiz a educação infantil, mas tive a oportunidade de ingressar no ensino fundamental e começar a aprender a ler e escrever. Em casa, meus pais contavam historinhas para mim, isso despertou em mim o interesse em ler livros de histórias, fazendo com que eu me apaixonasse por boas histórias. (Cláudia)

Fonte: arquivo do formador

Cláudia rememora a própria vivência de escuta de histórias contadas pelos pais, prática à que a estudante atribui o desenvolvimento do próprio interesse pela leitura ("meus pais contavam historinhas para mim, isso despertou em mim o interesse em ler livros de histórias, fazendo com que eu me apaixonasse por boas histórias"). As pedagogas desenvolvem atribuição semelhante desde o trabalho realizado em creches, tornando a oralização da leitura, dentre outros *eventos de letramento*, ainda mais necessários no cuidado das crianças originárias de lares com letramento restrito. Esses eventos são compreendidos como "atividades particulares em que a escrita desempenha um papel; eles podem ser atividades regulares e repetidas" (BARTON, 1994, p. 37).

CC BY NC SA

A rememoração da própria prática escolar, diferente da utilizada pela professora, e a prospecção de práticas com saberes construídos são ilustradas no Exemplo 5. Lúcio rememora uma experiência improdutiva no ensino de gramática na escola ("meu aprendizado da gramática normativa que foi fragmentado e traumático"), o que foi motivado pela lembrança de que o projeto pedagógico compartilhado também foi planejado para se contrapor ao trabalho com a literatura a pretexto do ensino de gramática, conforme revela o Exemplo 6.

Exemplo 5. Tipos 2.1 e 5

> Para que serve a gramática então? Ao meu ver, o problema não está na gramática normativa, mas na falta de conexão entre a gramática, a escrita e a realidade do estudante. A exemplo disso, foi o meu aprendizado da gramática normativa que foi fragmentado e traumático, pois, ao colocar a vírgula com a intenção de indicar uma pausa como havia aprendido com a professora, ela riscou as muitas vírgulas presentes no texto, mas não explicou o motivo de ter riscado as vírgulas e não solicitou a reescrita da redação. (Lúcio)

Fonte: arquivo do formador

Em outro momento do relato, Lúcio caracteriza a própria escrita como "deficiente e caótica" e relaciona esse diagnóstico a aulas na educação básica, exemplificando o ensino ineficiente do emprego da vírgula, considerando as pausas na leitura como referência para os usos do referido sinal de pontuação ("pois, ao colocar a vírgula com a intenção de indicar uma pausa como havia aprendido com a professora, ela riscou as muitas vírgulas presentes no texto"). Nessas aulas, foram ignorados os importantes condicionantes sintáticos, conforme o estudante aprendeu no componente curricular da licenciatura, focalizados a partir das atividades de reescrita.

É comum estudantes comentarem que foram ensinadas a utilizar vírgulas quando precisassem fazer pausas para respirar. Na universidade, compreendem que se faz necessário se conscientizar sobre os fenômenos linguísticos para, algumas vezes, desaprender antigas e improdutivas lições, evitando a reprodução futura destas últimas nas escolas.

No Exemplo 5, a rememoração foi acompanhada pelo conhecimento construído na licenciatura, pois o estudante menciona como a professora deveria proceder ("o problema não está na gramática normativa, mas na falta de conexão entre a gramática, a escrita e a realidade do estudante"; "não explicou o motivo de ter riscado as vírgulas e não solicitou a reescrita da redação"). Essas atividades compõem o repertório

CC BY NC SA

de saberes acumulados e acionáveis por Lúcio no planejamento de futuras práticas pedagógicas, quando estiver na regência de aulas de Língua Portuguesa.

A síntese de saberes compartilhados pela professora é ilustrada no Exemplo 6. Kelly reproduz o posicionamento contrário da professora a respeito dos usos restritos de textos literários para o ensino de gramática, conforme encontrado em livros didáticos ("utilizados para o ensino da gramática"). Essa crítica compartilhada pela convidada é recorrente em trabalhos especializados da Linguística Aplicada (SIGILIANO; SILVA, 2017; SILVA; ANDRADE; BATISTA-SANTOS, 2021).

Exemplo 6. Tipo 3

> A educadora relata que muitos livros didáticos trazem textos literários, a exemplo de cordéis, poesias, poemas, dentre outros que são utilizados para o ensino da gramática; porém o ensino se limita a apenas um gênero escolhido inicialmente. E a literatura pode ser um suporte para o ensino da gramática, contudo, ela não se limita a isso. Sua principal função está no despertar de encantamento, emoção e paixão nas pessoas que leem ou assistem apresentações de cordelistas. (Kelly)

Fonte: arquivo do formador

Além de reproduzir tal crítica, Kelly esclarece as principais funções idealizadas para os usos da literatura na escola, ainda conforme relatado pela professora ("a literatura pode ser um suporte para o ensino da gramática, contudo, ela não se limita a isso. Sua principal função está no despertar de encantamento, emoção e paixão"). Normalmente, as sínteses de aspectos selecionados da exposição compõem a segunda parte da estrutura esquemática do relato reflexivo. São antecedidas pela contextualização da situação educativa tematizada e seguidas pelas impressões das estudantes sobre os fatos selecionados e relatados.

Finalmente, a síntese de saberes teóricos da própria disciplina e, mais uma vez, a prospecção de práticas com saberes construídos são ilustrados no Exemplo 7. Lúcio menciona o conhecimento adquirido sobre variação linguística a partir do trabalho pedagógico em torno de Bagno (2015), obra estudada e discutida na tarefa de produção individual e escuta coletiva dos *podcasts* ("a Língua é viva, possui variações regionais e está em constante transformação, já a Gramática Normativa é um poço, pois as transformações ocorrem de forma lenta").

Exemplo 7. Tipos 4 e 5

> A leitura de artigos e o livro Preconceito Linguístico, na disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, contribuíram para minha compreensão sobre a Língua, pois aprendi com Marcos Bagno (1999) que a Língua é viva, possui variações regionais e está em constante transformação, já a Gramática Normativa é um poço, pois as transformações ocorrem de forma lenta. Além disso, é importante que os professores, nas aulas de Língua Portuguesa, façam a conexão entre a Gramática Normativa presente na escola com o contexto social em que o estudante está inserido. Dessa maneira, a Gramática Normativa não se limita à escola. (Lúcio)

Fonte: arquivo do formador

Os saberes sintetizados contribuíram para Lúcio reiterar a necessidade de os professores trabalharem a gramática normativa de forma sustentável na escola. A mobilização da literatura linguística pelo estudante revela ainda que a abordagem gramatical mencionada não pode ser utilizada como referencial exclusivo, dada a complexidade constitutiva da própria língua e das demandas do ensino, a exemplo do reconhecimento e da valorização dos usos linguísticos dos estudantes e nas comunidades a que eles pertencem.

Em síntese, conforme destacado por Cagliari (2022), o conhecimento linguístico é imprescindível para que as professoras façam intervenções produtivas na oralidade e na escrita dos discentes, garantindo a educação linguística das crianças, de modo que sejam formadas falantes, leitoras e escritoras competentes e respeitosas. Nos termos do autor, “somente uma interpretação linguística correta consegue ensinar cientificamente como a fala e a escrita funcionam e como entender todo o processo de alfabetização com toda a sua enorme complexidade e seus problemas e dificuldades” (CAGLIARI, 2022, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos legais investigados mostraram mudanças constantes e imprecisas na regulamentação da formação das pedagogas, reconhecidas principalmente pelo acúmulo das funções de supervisão, orientação, administração, inspeção educacional e docência polivalente. Ora eram profissionais com habilitações distintas ofertadas no mesmo curso, ora eram profissionais egressas de cursos distintos em

CC BY NC SA

disputa ou, até mesmo, egressas compartilhando múltiplas habilitações. Ou seja, foram regulamentadas habilitações sobrepostas ou excludentes, e os ajustes giraram em torno do bacharelado e da licenciatura, ainda que, por vezes, resultantes de ofertas de cursos diferentes.

O estudo evidenciou a necessidade de reconstrução do Curso de Pedagogia, marcado pela fragmentação e distanciamento da realidade escolar, o que pode ser agravado pela origem humilde e formação básica adversa de ingressantes na licenciatura. A reconstrução deve se pautar em eixos formativos que aproximem as acadêmicas do espaço escolar. Os eixos devem ser construídos de forma coletiva com os docentes das áreas específicas e estabelecendo saberes específicos das respectivas áreas de atuação.

A docência como eixo significa, primordialmente, compreender aspectos técnicos e pedagógicos dos diferentes componentes curriculares, acompanhar as dinâmicas científicas dessas áreas, conforme demandas das vivências escolares. Contudo se ressalta a necessidade do aprofundamento do conhecimento de diferentes teorias pedagógicas, durante a formação inicial, sobretudo por se tratar de um curso com habilitação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

O perfil de professora polivalente dos anos escolares iniciais se manteve inalterado, mesmo que garantido em instâncias formativas distintas: *Curso Normal*, *Técnico em Magistério*, *Licenciatura em Pedagogia* e *Normal Superior*. Isso significa que o trabalho pedagógico realizado nos diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental I ainda não recebeu a atenção merecida por parte dos especialistas em educação e demais agentes públicos. Nessa etapa escolar, é imprescindível que as professoras de língua materna tenham uma formação linguística e literária primorosa para desempenharem a docência com maestria. Essa demanda parece reconhecida por instituições gestoras, haja vista à ênfase dada aos objetos de conhecimento atrelados à Língua Portuguesa em concursos públicos para professoras, conforme mostrado por Gatti (2009).

Dentre as tarefas da experiência formativa relatada, destaca-se que o diálogo interinstitucional e as atividades de (re)escrita, em especial a produção do registro reflexivo, contribuíram para a compreensão da literatura especializada trabalhada, e para a formação linguística das futuras pedagogas. Ainda favoreceram a articulação entre teorias científicas e práticas pedagógicas, o que se evidenciou nos próprios relatos reflexivos e no material didático produzido como produto final do componente curricular.

A experiência de ensino descrita foi realizada sob a mediação de um especialista em ensino e formação de professores de língua materna. Essa formação foi garantida no campo indisciplinar da Linguística Aplicada, caracterizado pela ousadia no enfretamento de problemas sociais envolvendo a língua(gem) e pelo fluxo dialógico sempre passível de renovação a partir da aproximação de diferentes ciências, dinâmica motivada por demandas dos objetos de pesquisa.

Finalmente, os desafios do ensino remoto proporcionaram inovações na docência universitária, apesar da exclusão sofrida por estudantes, especialmente as pertencentes a grupos minoritários, a exemplo das acadêmicas indígenas, com acesso precário a recursos digitais e a serviços de internet, seja pelo baixo poder aquisitivo das comunidades, seja pela inércia dos agentes governamentais. Os saberes produzidos podem ser incorporados ao ensino presencial, na medida em que o período crítico da pandemia for superado, e contribuir para a renovação do curso focalizado.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D. *Literacy*: An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell, 1994.

BRASIL. Decreto Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, p. 7729, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Ser%C3%A3o%20as%20seguintes%20as%20suas,que%20constituam%20objeto%20de%20ensino>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CC BY NC SA

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 251/1962*. Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, 1963.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, n. 231, 28 nov. 1968 e retificada em 03 dez.1968. Acesso em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. 26 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, 1969.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 3276, de 06 dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficia da União*: seção 1, p. 11, Brasília, 16 mai. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. *Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia do Campus de Palmas.* Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2007. Fonte: <http://download.uft.edu.br/?d=4c4913ef-331c-4849-9216-ce987051f139;1.0:PPC%20Pedagogia%20Palmas%202007.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

CC BY NC SA

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL, 2020. Universidade Federal do Tocantins. *Resolução nº 28, de 08 de outubro de 2020*. Dispõe acerca das Diretrizes Gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino Remoto (Online) e Ensino Híbrido, durante o período emergencial decorrente do coronavírus (Covid-19). Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/m356DUWVSWGkBG2LOm363Q>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

DEMO, P. *Outra universidade*. Judiaí: Paco Editorial, 2011.

CAGLIARI, L. C. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. *In*: FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). *Alfabetizações*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 16-41.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FREIRE, P. *Pedagogia do compromisso*: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. 6. ed. Rio de Janeiro Paz & Terra, 2018.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. *In*: REGO, T. C. (org.). *Lev Vigotski*: a importância da cultura e da linguagem na constituição do psiquismo. São Paulo: Editora Segmento, 2018. p. 85-95.

GATTI, B. A. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Coleção Textos FCC*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 29, 2009.

GIOVINAZZO-JUNIOR, C. A. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. *Educar em Revista*, v. spe, n. 1, p. 51-68, 2017. https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147

CC BY NC SA

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: Routledge, 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MARTELLI, A. C.; MANCHOPE, E. C. P. A história do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, v. 3, n. 1, p. 1 - 21, 2004. Disponível em <https://core.ac.uk/display/230589467>. Acesso em 27/02/22.

OKADA, A.; MEISTER, I.; BARROS, D. M. V. Refletindo sobre avaliação na era da co-aprendizagem e co-investigação. *In*: *Livro de resumos da CATES 2013 – 1ª Conferência internacional Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*, 2013. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/42571/1/PP16_Cates2013.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics*: a critical introduction. London: Routledge, 2001.

POOLI, J. P.; FERREIRA, V. M. R. Pedagogos construindo suas identidades: entre adscrição e escolhas. *Educar em Revista*, v. spe, n. 1, p. 19-37, 2017. https://doi.org/10.1590/0104-4060.50166

REIS, A. P.; SILVA, W. R.; FREITAS, M. O. Gêneros mediadores de letramentos e educação científica. *Confluência*: Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Liceu Literário, v. s/v, n. 61, p. 249-282, 2021. https://doi.org/10.18364/rc.2021n61.396

SAVIANI, D. A *Pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

CC BY NC SA

SIGILIANO, N. S.; SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programas oficiais. *In*: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. (org.). *Concepção discursiva de linguagem*: ensino e formação. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-40.

SILVA, C. S. B. *Curso de pedagogia no Brasil*: história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, W. R. *Estudo da gramática no texto*: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem 2011.

SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. Veredas, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019. https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504

SILVA, W. R. *Letramento e fracasso escolar*: o ensino da língua materna. 2. ed. Manaus: Editora UEA, 2020.

SILVA, W. R. *Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da linguística aplicada*. Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2022a. (inédito)

SILVA, W. R. (org.). *Contribuições sociais da Linguística Aplicada*: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2022b.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais. *Revista Brasileira de Educação*, 2022. (no prelo)

SILVA, W. R.; ANDRADE, A. A.; BATISTA-SANTOS, D. O. Perspectivas pedagógicas do estudo do verbo em livros didáticos: excesso permanente de metalinguagens para crianças. *Horizontes*, v. 39, n. 1, p. 1-26, 2021. https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1028

SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; FARAH, B. F. Sustentabilidade e letramento do professor em formação inicial: demandas para atividades de ensino e de pesquisa. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. (org.). *Ensino de língua portuguesa para a contemporaneidade*: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 85-109.

CC BY NC SA

SILVEIRA, R. A.; SILVA, W. R.; REIS, A. P. Construção paradigmática do ensino de português como língua materna. *Eutomia*, v. 1, n. 23, p. 108-128, 2019. https://doi.org/10.51359/1982-6850.2019.240212

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CC BY NC SA