



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Diretora

Ana Carolina Bertoletti De Marchi

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFES)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)

Estágios nos cursos de licenciatura

experiências e práticas docentes

Edison Alencar Casagrande

Luiz Marcelo Darroz

Luciane Spanhol Bordignon

(Organizadores)

2024


UPF | EDITORA

Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

Gerada por Microsoft Designer

Imagem da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- E79 Estágios nos cursos de licenciatura [recurso eletrônico] : experiências e práticas docentes / organizadores Edison Alencar Casagrande, Luiz Marcelo Darroz, e Luciane Spanhol Bordignon. – Passo Fundo: EDIUPF, 2024. 5.000 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-066-7 (E-book).

1. Licenciatura – Estágios. 2. Professores – Formação.
3. Prática de ensino. I. Casagrande, Edison Alencar, org. II. Darroz, Luiz Marcelo, org. III. Bordignon, Luciane Spanhol, org.

CDU: 371.13

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Súmario

Apresentação.....7

Percurso do Programa de Residência Pedagógica na
Universidade de Passo Fundo 10

Elisa Mainardi | Luciane Spanhol Bordignon

Residência pedagógica: aprendendo a ensinar21

Tatiane Da Silveira

Programa de Residência Pedagógica: a docência
compartilhada como estratégia de metodologia ativa
na relação teoria e prática 30

Fernanda de Oliveira | Patrícia de Macedo Padilha |
Roberta Fátima D'Agostini

Residência pedagógica: da experiência solitária à
experiência solidária42

Patricia Pelissoni Tibolla

O estágio como experiência filosófica formativa: em defesa
da escola pública contra certos discursos pedagógicos... 54

Altair Alberto Fávero | Bruna de Oliveira Bortolini |
Catiane Richetti Trevizan | Daniê Regina Mikolaiczik |
Priscila de Campos Velho

Os processos investigativos das crianças nos projetos de trabalho e a construção da aprendizagem77

Adriana Bragagnolo | Rosângela Hanel Dias

Arte e ciência: uma proposta interdisciplinar para o ensino das cores..... 96

Alisson Cristian Giacomelli | Patrícia Boeira Ferretto |
Marivane de Oliveira Biazus

O estágio supervisionado: desafios do ensino de língua portuguesa 110

Catiúcia Carniel Gomes Bourscheid | Claudia Toldo

A singularidade das pessoas: uma proposta desenvolvida no estágio supervisionado de língua portuguesa e literatura 128

Luciana Maria Crestani | Josiane Faqui Locatelli |
Paôla Rodrigues Viera

Estágio supervisionado em língua inglesa: uma comunidade de prática envolvida na confecção e na aplicação de sequências didáticas 148

Jancileidi Hübner | Gabriela Golembieski | Dilva Julieta Zardo

Experiência de estágio curricular de língua portuguesa em espaços não escolares 168

Patrícia da Silva Valério | Jaciara Fernandes dos Santos |
Apoliana da Rosa Lorençon

Sobre os autores.....192

rior (Capes)/UPF – e a segunda traz artigos de experiências desenvolvidas nos estágios dos cursos de licenciatura da UPF.

A primeira parte do livro inclui os seguintes artigos sobre o Programa de Residência Pedagógica – Capes/UPF: *Percurso do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Passo Fundo*, de Elisa Mainardi e Luciane Spanhol Bordignon; *Residência pedagógica: aprendendo a ensinar*, de Tatiane Da Silveira; *Programa de Residência Pedagógica: a docência compartilhada como estratégia de metodologia ativa na relação teoria e prática*, de Fernanda de Oliveira, Patrícia de Macedo Padilha e Roberta Fátima D'Agostini; *Residência pedagógica: da experiência solitária à experiência solidária*, de Patricia Pelissoni Tibolla.

A segunda parte do livro apresenta os artigos: *O estágio como experiência filosófica formativa: em defesa da escola pública contra certos discursos pedagógicos*, de Altair Alberto Fávero, Bruna de Oliveira Bortolini, Catiane Richetti Trevizan, Daniê Regina Mikolaiczik e Priscila de Campos Velho; *Os processos investigativos das crianças nos projetos de trabalho e a construção da aprendizagem*, de Adriana Bragagnolo e Rosângela Hanel Dias; *Arte e ciência: uma proposta interdisciplinar para o ensino das cores*, de Alisson Cristian Giacomelli, Patrícia Boeira Ferretto e Marivane de Oliveira Biazus; *O estágio supervisionado: desafios do ensino de língua portuguesa*, de Catiúcia Carniel Gomes Bourscheid e Claudia Toldo; *A singularidade das pessoas: uma proposta desenvolvida no estágio supervisionado de língua portuguesa e literatura*, de Luciana Maria Crestani, Josiane Faqui Locatelli

e Paôla Rodrigues Viera; *Estágio supervisionado em língua inglesa: uma comunidade de prática envolvida na confecção e na aplicação de sequências didáticas*, de Jancileidi Hübner, Gabriela Golembieski e Dilva Julieta Zardo; *Experiência de estágio curricular de língua portuguesa em espaços não escolares*, de Patrícia da Silva Valério, Jaciara Fernandes dos Santos e Apoliana da Rosa Lorençon.

Ensejamos que as experiências e as reflexões partilhadas, por docentes e acadêmicos, contribuam com a ampliação e o fortalecimento das práticas docentes, bem como as incursões registradas sirvam para o campo da formação e da pesquisa em educação. Sendo assim, a leitura deste livro é provocativa, instigante e desafiadora.

Edison Alencar Casagrande
Luiz Marcelo Darroz
Luciane Spanhol Bordignon
Primavera de 2023

Referência

ARROYO, M. G. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.



Percurso do Programa de Residência Pedagógica na Universidade de Passo Fundo

Elisa Mainardi | Luciane Spanhol Bordignon

Introdução

A formação docente tem sido preocupação latente nas investigações realizadas na literatura da área, tencionando debates importantes e necessários na promoção de programas e políticas acerca da formação inicial e continuada de docentes. Especificamente para a formação inicial de professores, destaca-se, nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2018 com o objetivo de ampliar e qualificar a aprendizagem da docência para o exercício do magistério na educação básica, o que tem contribuído com uma formação docente alicerçada na relação teoria e prática. Nessa perspectiva, este texto objetiva relatar o percurso do PRP na Universidade de Passo Fundo (UPF), contex-

tualizando a participação da instituição no programa e, principalmente, apontando o processo de qualificação na formação do licenciando, assim como na formação continuada dos professores da escola de educação básica e da própria universidade.

O PRP na UPF está em sua terceira edição e, desde o início, contabiliza a participação de mais de 190 bolsistas, envolvendo coordenador institucional, docente orientador, bolsista residente e professor preceptor. Nessa direção, esse programa é compreendido como um processo de aprendizagem na formação docente, tendo como ideia central a imersão na escola, na segunda metade do curso, com orientação do docente orientador (DO) (da universidade) e do preceptor (professor da educação básica), na perspectiva da docência compartilhada.

Gatti (2014) salienta que a formação inicial dos professores deve considerar a mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, constituindo-se como subsídios para novas situações de formação e trabalho. A formação inicial ancorada no PRP exprime um caminho de mão dupla da universidade com a educação básica. Nesse cenário, os compromissos de qualquer universidade estão associados ao compromisso acadêmico, com a formação de novas gerações, e ao compromisso profissional, no que tange à formação de novos profissionais.

O PRP na UPF

O PRP iniciou na UPF em 2018, já no primeiro edital. Desde então, a instituição tem se integrado cada vez mais ao programa. Na primeira edição, a universidade teve a aprovação de um subprojeto contemplando o Curso de Educação

Física, com dois núcleos inseridos em seis escolas públicas da educação básica, sendo três localizadas no município de Passo Fundo e três no município de Soledade, mobilizando um fluxo de 57 bolsistas.

No segundo edital do PRP, em 2020, a UPF foi aprovada com dois núcleos, mas contemplando dois subprojetos que integraram o Curso de Educação Física e o Curso de Pedagogia. Nessa ocasião, por meio do programa, a universidade esteve inserida em seis escolas públicas da educação básica, sendo que, destas, uma escola estava localizada no município de Carazinho; no total, também mobilizou 57 bolsistas.

Na terceira edição do PRP, em 2022, a UPF teve a aprovação de quatro subprojetos, contemplando sete cursos de licenciatura: Educação Física, Pedagogia, Letras – com o subprojeto de Língua Portuguesa –, Artes, Música, História e Química – com um subprojeto interdisciplinar. Assim, até o momento, contabiliza-se a participação de mais de 80 bolsistas, inseridos em doze escolas públicas da educação básica do município de Passo Fundo, sendo sete escolas da rede estadual e cinco da rede municipal de ensino.

Dessa forma, destaca-se em expressões numéricas a inserção dos licenciandos da UPF na escola de educação básica, destacando que, em 5 anos de participação da UPF no PRP, houve o envolvimento de mais de 190 bolsistas em 24 escolas públicas de Passo Fundo e da região. Contudo, para além desses dados, evidencia-se também a articulação entre a academia e a comunidade escolar, com a possibilidade de inserir a UPF, com os acadêmicos em formação inicial, no contexto

da escola e promover o retorno dos professores da escola de educação básica para o contexto da academia, num processo sequencial e gradativo, de encontros, estudos, problematizações e planejamento de intervenções pedagógicas. Assim, nesse movimento articulado entre universidade e escolas, dois elementos relevantes merecem destaque: as atividades didático-pedagógicas e a docência partilhada.

As atividades didático-pedagógicas propostas e construídas pretendem fomentar e dinamizar o aprender a ser e o fazer-se docente, considerando os seguintes momentos:

a) ambientação e investigação da realidade escolar

– os residentes inserem-se no cotidiano da escola pública e desenvolvem, através de estudo diagnóstico das escolas campo, a contextualização da realidade da escola pública, do seu contexto e dos seus aportes normativos e do retrato sociocultural e cognitivo dos estudantes, através de observação semiestruturada, no contexto escolar e de sala de aula, com levantamento de indicativos para análise e fundamentação teórica; teorias e metodologias de ensino; gestão de sala de aula; dificuldades de aprendizagem; relação professor-aluno; formação de conceitos espontâneos e científicos; estudos acerca da constituição da memória; processos de avaliação de desempenho escolar; interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade na sala de aula e na escola;

b) fundamentação teórica – fornece subsídios teóricos em pesquisas na área da educação para compreender

e aprofundar os indicadores apontados nos registros das observações; momento em que se realiza o estudo dos marcos legais do sistema educacional brasileiro, em especial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho;

c) preparação, integração, aplicação de propostas de intervenção e regência – com o objetivo de propiciar aos residentes o exercício da docência desenvolvida pela vivência de situações reais dos processos de ensino e aprendizagem, com acompanhamento dos professores orientadores e preceptores, configurando-se em docência compartilhada;

d) sistematização, avaliação e divulgação dos resultados – ações desenvolvidas no projeto institucional, qualificando os processos de cada subprojeto, intensificando o diálogo entre os subprojetos e a consolidação do PRP nos currículos das licenciaturas; tal momento caracteriza-se por: i) encontros semanais entre docentes orientadores, residentes e preceptores, com registros das ações desenvolvidas nos núcleos em forma de diários de campo e participação em fóruns em ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela UPF; ii) encontros bimestrais entre docentes orientadores, residentes, preceptores e coordenador institucional, para socialização da sistematização, avaliação do processo realizado e redimensionamento dos trabalhos, culminando com a organização de um seminário institucional aberto a todos os alunos

de licenciatura e professores das escolas públicas. A divulgação do trabalho realizado acontece por meio de participação em eventos, elaboração de relatórios periódicos, produção de artigos/ensaios sobre as experiências realizadas, encontros e socialização em painéis, apresentações orais, publicações na internet e/ou artigos em livros/revistas.

Nessa perspectiva das atividades didático-pedagógicas, a docência compartilhada assume um papel de destaque no contexto do programa, uma vez que se apresenta como uma possibilidade na formação inicial de professores. O PRP, ao promover essa experiência, contribui, impreterivelmente, com o desenvolvimento profissional dos professores e se constitui em um cenário possível para investigação sobre a formação dos formadores de professores.

Para Traversini, Rodrigues e Freitas (2010, p. 2):

[...] a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, em assessoramento pedagógico especializado.

Assim, as propostas pedagógicas pensadas e planejadas em conjunto, entre residente, preceptor e docente orientador, possibilitam um espaço de aprendizagem em que todos aprendem, identificam possibilidades e fragilidades, percebem a necessidade de reconstruções, potencializando a constituição da identidade docente e da transformação das práticas pedagógicas.

De acordo com Cavaco (1991, p. 167),

[...] aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros: alunos, colegas especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir.

Percebe-se, pela experiência da docência compartilhada, que a interação entre os sujeitos envolvidos no PRP promove a construção e a resignificação da profissão docente cotidianamente. A prática profissional, pensada e discutida criticamente entre os pares, alimenta e fortalece a identidade da profissão docente, promove a atualização de conhecimentos e métodos, bem como desperta a consciência da coletividade, o que beneficia o rendimento dos alunos.

Acompanhamento do processo e resultados esperados

Considerando que o processo de planejamento do PRP é produzido de forma participativa, cooperativa e colaborativa, o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento das ações de cada subprojeto ocorrem de forma concomitante ao seu desenvolvimento, de forma dialógica, com participação de todos os envolvidos no processo. Assim, a forma permanente de acompanhamento e avaliação do processo desenvolvido no decorrer do programa considera os objetivos propostos no projeto institucional e os objetivos de cada subprojeto, observando as ações específicas a serem desenvolvidas por cada sujeito.

Desse modo, os docentes orientadores e preceptores acompanham as atividades desenvolvidas pelos residentes por meio da socialização do registro das ações, das dúvidas, das proposições, das possibilidades e dos desafios, apresentados e discutidos em reuniões semanais. Os registros em diário de campo e a frequência na escola e nas reuniões caracterizam-se por atividades obrigatórias a serem observadas e registradas também pelo docente orientador.

A coordenadora institucional acompanha o programa por meio de reuniões mensais de socialização do registro dos docentes orientadores das atividades que foram desenvolvidas, observando os objetivos e as metas do projeto institucional e dos subprojetos e as demandas que podem emergir das escolas. Nesses momentos, são apontados os aspectos que necessitam de estudo e aprofundamento teórico, as ações que tiveram êxito e as que necessitam ser redimensionadas, para pensar coletivamente formas de intervenção que qualifiquem o processo.

Diante desse contexto, o PRP representa uma experiência singular na formação docente, conforme é possível perceber nos registros realizados por alguns residentes¹ sobre o que vivenciam no programa:

O PRP foi crucial para meu crescimento pessoal e profissional, me vejo mais segura e com a certeza que estou seguindo na profissão que eu gosto (R1).

¹ Serão utilizadas as siglas R1, R2, etc., para proteger a identidade dos residentes.

As situações que vivenciamos no Programa de Residência Pedagógica foram fundamentais para aprimorarmos nossos conhecimentos, nossas práticas pedagógicas e nossa didática, pois por meio da prática da residência, foi possível obter uma visão sobre o que é /e como é ser professor. Certamente, essa experiência nos proporciona conhecer a realidade da escola, da profissão, dos educadores (R2).

O PRP é algo extremamente gratificante, pois nos possibilita sentir na pele os conflitos e os sucessos da sala de aula, dando-nos suporte, experiências e mostrando que nem todos os alunos tem o mesmo tempo de aprendizado. É uma experiência que com certeza levaremos durante toda nossa trajetória profissional. Através dela compreendermos a atividade educativa como um conjunto de conhecimentos aplicados por pessoas com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de outras pessoas (R3).

Nesse cenário, compreende-se que o PRP contribui para: a) a formação inicial dos residentes; b) a formação continuada dos preceptores e dos docentes orientadores; c) a docência compartilhada; d) a integração entre a universidade e a educação básica; e) o pertencimento à escola, já na metade do curso; f) a compreensão da formação docente como processo contínuo, pessoal, coletivo e institucional.

Encaminhamentos conclusivos

Ao observar o percurso do PRP na UPF, no decorrer de 5 anos de atividades, é possível constatar seu impacto no processo formativo dos participantes. Isso se evidencia através de ações, falas e registros produzidos por residentes, docentes orientadores, professores preceptores e coordenadores institucionais, bem como pelas manifestações dos professores da

universidade que atuam nos cursos envolvidos no programa e dos alunos das escolas campo.

Dentre os impactos para os licenciandos, destacam-se o aperfeiçoamento e o fortalecimento da formação prática e teórica. Isso ocorre ao promover, já na formação inicial, a ocupação de espaços escolares e a vivência de situações concretas do cotidiano da escola, especialmente da sala de aula. Essa experiência permite confrontar e compreender a dinâmica do trabalho docente, além de aprimorar e ressignificar o conhecimento construído na universidade. Dessa maneira, os licenciandos formam-se como professores por meio de processos interativos.

O programa também promove a interlocução da universidade com as redes de ensino e as escolas, possibilitando a percepção das demandas de formação para todos os envolvidos. Na dinâmica dos encontros, em que exercitam a escuta e a fala, a reflexão e a ação, questionamentos e estudos, produzidos a partir da observação e do registro, todos os sujeitos inseridos no processo inquietam-se, transtornam-se, reconstróem-se e transformam-se. Esse processo impacta os professores da escola pública da educação básica, entre outros aspectos, ao dar evidência e valorizar o trabalho que desenvolvem e ao acolher as demandas da escola, promovendo processos coletivos de enfrentamento e construção de saberes e práticas.

Com o exposto, revela-se o impacto na universidade, especialmente nos cursos que participam do PRP, que recebem a demanda de produzir saberes docentes com as escolas, e

não para elas. Assim, há que se desenvolver a habilidade de produção acadêmica observando, problematizando, percebendo e teorizando a prática, instigando a formação de professores pesquisadores. Tal fazer exige realização de estudos, compreensão, elaboração e implementação de projetos interdisciplinares que envolvam os componentes curriculares, fortalecendo, principalmente, as disciplinas de formação pedagógica dos currículos das licenciaturas.

Por fim, importa ressaltar que todo o processo desenvolvido no PRP nos ensina e nos desafia a aprendermos cada vez mais a arte de lidar com as pessoas. Como refere Arroyo (2001, p. 230):

Aprender as artes de lidar com as pessoas, de acompanhar seus processos complexos de formação, de produção e apreensão de saberes e valores, exige artes muito especiais. Exige inventar e reinventar práticas, atividades, intervenções. Esse é seu ofício, seu saber e suas destrezas.

Referências

ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 10 jul. 2023.

TRAVERSINI, C. S.; RODRIGUES, M. B.; FREITAS, J. C. *O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.



Residência pedagógica: aprendendo a ensinar

Tatiane Da Silveira

Introdução

O Programa de Residência Pedagógica é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes) e tem por finalidade “fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de ensino superior, contribuindo para a formação inicial de professores da educação básica dos cursos de licenciatura” (Capes, 2018). Como professora da rede municipal de ensino do município de Passo Fundo RS, estou engajada nesse processo desde 2022. O programa tem me proporcionado muita troca de conhecimento com as acadêmicas e a oportunidade de partilhar minha experiência como educadora há 19 anos.

Estamos vivendo uma época em que a profissão docente atravessa uma grave crise, com desvalorização social e financeira, excesso de trabalho e formação superior deficiente. To-

dos os dias, ouvimos que a educação precisa de mais atenção, principalmente a educação básica, que as famílias não se importam com o aprendizado dos filhos e, o mais cruel, que os cursos de licenciatura estão vazios.

A educação é algo sério e que, portanto, deve ser tratado com seriedade. Um curso presencial com um bom currículo faz toda a diferença na formação de um bom professor, sem contar o empenho do estudante. Quando existe a possibilidade de agregar a residência pedagógica no processo, o preparo do futuro professor está garantido. Não nos tornamos professores de uma hora para outra, aliamos a teoria e a prática, aprendemos todos os dias; ao passo que trabalhamos, vamos descobrindo as miudezas da educação, aprendendo a labuta da escola, aprendendo a ler o aluno e a família, bem como a driblar as diversas situações escolares. Levamos anos para nos tornarmos bons professores.

A cada ano, temos que nos reinventar, nos adaptar às mudanças e nos atualizar. Com a residência pedagógica, os alunos têm mais tempo para perceber isso, observar como os professores mais experientes resolvem situações, usar como exemplo para também fazer, não fazer ou aperfeiçoar. Ademais, eles começam a compreender a estrutura da escola, da comunidade, das situações econômicas e sociais dos alunos.

Experiência como preceptora

Escolhi iniciar este texto com um maravilhoso trecho do livro *A alegria de ensinar*, de Rubem Alves (2000, p. 3), um dos principais pedagogos brasileiros:

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

Essa citação define muito bem o que a prática pedagógica provoca na vida das pessoas. Embora, por vezes, possa deixar marcas negativas, sem dúvida, na maioria das vezes, ela transforma a maneira como muitos alunos enxergam o mundo. Assim, acredito que a residência pedagógica desperta nos acadêmicos a certeza de que podem se tornar agentes iluminadores na vida de muitas crianças e adolescentes, sobretudo na rede pública de ensino, sedenta de olhares estimuladores.

Nesse sentido, aprecio muito a definição de Alícia Fernández (2001) sobre aprendizagem. Segundo ela, a aprendizagem implica existir um aprendente e um ensinante, abrindo espaços para que aconteça a aprendizagem. O aprendente precisa que os pais, professores ou irmãos acreditem nas suas potencialidades, que lhe proporcionem autonomia para ser autor de suas vivências. Com base nisso, tendo a escola de periferia tantas dificuldades, ela conta muito com a residência pedagógica. Os acadêmicos podem ter contato com o ambiente escolar, experimentando a posição de *ensinante* e abrindo *espaços para a aprendizagem*, como afirma a pesquisadora citada.

A experiência que estou vivenciando como preceptora de seis alunas é incomparável. São enormes a satisfação e a gratidão que sinto por transmitir meus saberes sobre educação e, ao mesmo tempo, aprender com as acadêmicas. Em nossas interações, posso oferecer sugestões, orientar o planejamento e também acolher ideias.

A prática das alunas residentes na escola de educação básica

A autora Maria Viana (2015, p. 484) esclarece de forma precisa como o professor alcança seus alunos, isto é, observando, comunicando e interagindo, por isso:

Para conhecer seus alunos, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem, o professor precisa de tempo. Reconhecer que cada aluno pertence ao grupo dependerá da comunicação e da interação eficaz entre professor e aluno, aluno e aluno, assim como a observação constante durante todo o processo de aprendizagem.

A residência pedagógica proporciona exatamente essa interação entre as acadêmicas e os alunos da educação básica, um exercício essencial para se tornarem boas educadoras. No decorrer do programa, elas contam com mais tempo, o que difere do estágio obrigatório, conhecem turmas diferentes, fazem parte da escola durante todo o período, observam, planejam e, o mais importante, ministram aulas. Além disso, a supervisão da professora titular é constante.

Os planejamentos são realizados de acordo com os planos de trabalho, baseados nas habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver ao longo do terceiro ano, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O grupo iniciou com cinco alunas no primeiro módulo, atualmente são seis. Trata-se de um grupo responsável e criativo. Ao passo que nossa convivência foi aumentando, senti mais segurança e confiança no meu trabalho, pois elas questionam, pedem opiniões e fazem sugestões, demons-

trando preocupação em relação ao bem-estar das crianças e à aprendizagem.

Em 2022, minha turma era pequena e enfrentava muitos problemas de aprendizagem, reflexo tanto da pandemia quanto de questões sociais. Nesse contexto, as alunas foram muito importantes, dedicando especial atenção às crianças com maiores dificuldades de aprendizagem. A turma em que leciono atualmente possui 25 alunos, uma turma numerosa, porém muito carinhosa e interessada em aprender. Alguns alunos ainda não estão lendo, não reconhecem as letras e seus sons, alguns estão em processo pré-silábico, outros em nível silábico ou silábico-alfabético¹. É uma grande preocupação, pois, no terceiro ano, todos já deveriam estar em nível alfabético/ortográfico.

Nesse sentido, as acadêmicas sugeriram dividir o grupo e focar especificamente na alfabetização com aqueles que ainda não estão lendo. Essa abordagem permitirá que elas observem de perto os processos de aquisição de leitura e escrita, compreendendo como acontecem na prática. Trata-se de uma oportunidade valiosa para aplicar o conhecimento teórico adquirido durante a graduação. Não tive dúvidas de que seria uma ótima alternativa. Após a discussão, no dia da residência, um grupo de alunos é direcionado para outra sala. Embora as aulas sejam em espaços distintos, o tema gerador do planejamento é o mesmo, havendo apenas adaptações em relação ao nível de aprendizagem.

Quanto aos planos, sempre leio e faço observações, como, por exemplo, tipo de letra, quantidade de tarefas, nível de

¹ Níveis de aquisição de leitura e escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986).

dificuldade. Vale ressaltar que o método de alfabetização é sílabico e fônico, pois acredito que seja o mais eficaz para esses alunos, proporcionando resultados mais satisfatórios.

As crianças têm um grande afeto pelas residentes, colaboram ativamente e realizam as tarefas com empenho e dedicação. Após as aulas, temos conversas para avaliar o que foi produtivo e identificar pontos que precisam ser aprimorados.

Considerações finais

Em entrevista ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Antonio Nóvoa falou sobre a formação docente. Logo no início, ele chama a atenção para a *voz* dos professores, a qual precisa ser ouvida em espaços públicos, para que a estima e a autoestima dos professores voltem a ser motivos de orgulho para seu país:

O campo da educação e da formação docente desenvolveu-se muitíssimo nas últimas décadas. Por um lado, passou a haver uma grande atenção às políticas públicas, bem como uma maior presença de organizações internacionais, de ONGs e de fundações. Por outro lado, houve um desenvolvimento extraordinário de todo o tipo de especialistas em educação, desde os universitários aos especialistas do currículo, das tecnologias, da avaliação, das aprendizagens, do cérebro, etc. Tudo isto é muito positivo, mas trouxe uma certa diminuição ou exclusão dos professores que, pouco a pouco, se viram relegados para um plano secundário nos debates públicos sobre educação. É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores. Não se trata, apenas, de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma “voz colectiva” que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação (Lomba; Faria Filho, 2022).

Assim sendo, a formação de professores deve não apenas ensinar a prática e a teoria sobre a docência, mas também abordar questões de valorização e pertencimento na sociedade, tanto em termos financeiros quanto profissionais. Acredito que o Programa de Residência Pedagógica contribui para isso, ao atrair novamente jovens para as licenciaturas, despertando neles o desejo de se tornarem professores.

Referências

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 07 mar. 2024.

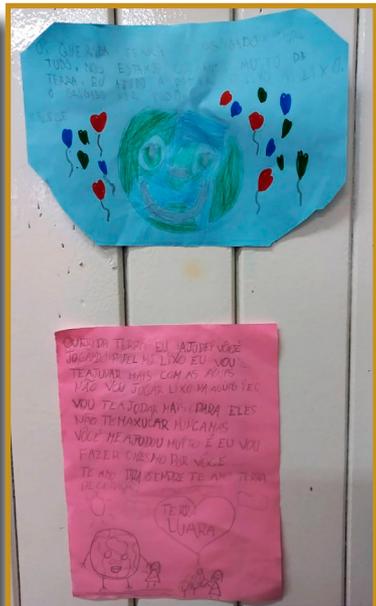
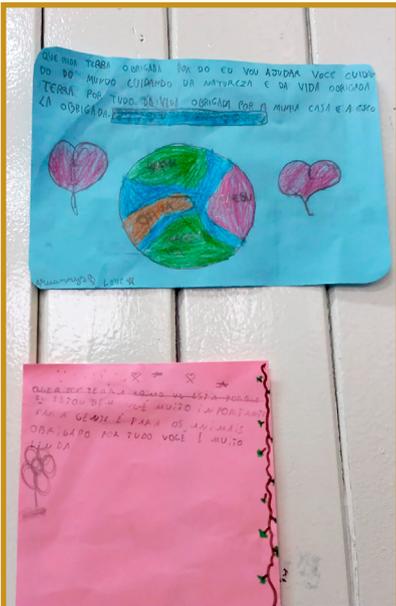
FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>. Acesso em: 18 maio 2023.

VIANA, Maria. *Sou educador: ensino fundamental I*. São Paulo: Mundial; Eureka, 2015.

Anexo – Registros dos momentos de docência das alunas residentes







Programa de Residência Pedagógica: a docência compartilhada como estratégia de metodologia ativa na relação teoria e prática

Fernanda de Oliveira | Patrícia de Macedo Padilha | Roberta Fátima D'Agostini

Introdução

Com o propósito de aprimorar e avançar na formação inicial dos professores no Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem desenvolvido programas em conjunto com as instituições de ensino superior (IES) nos quais os acadêmicos realizam imersões nas escolas públicas de educação básica, interagindo diretamente com o ambiente escolar e a prática docente (Brasil, 2018).

Na perspectiva de integração, a docência compartilhada oportuniza aos acadêmicos o aprofundamento e a investigação das práticas pedagógicas, que, através da partilha de experiências, contribuem no processo de compreensão da relação teoria e prática. Nesse contexto, por meio da pesquisa bibliográfica com aporte teórico, o presente artigo busca refletir sobre a prática da docência compartilhada, compreendida como uma metodologia ativa que contribui de forma inovadora para um novo protagonismo docente, qualificando sobretudo a aprendizagem.

A importância do Programa de Residência Pedagógica

Ao longo dos anos, evidencia-se que a formação inicial de professores é um tema recorrente nas discussões a respeito do ensino no Brasil. Nessa direção, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) objetiva o aperfeiçoamento, a adequação e o fortalecimento do campo da prática docente e, dessa forma, a condução dos acadêmicos ao exercício ativo da relação teoria e prática. Também tem o propósito de consolidar as relações entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas, promovendo a sinergia entre a instituição que forma e aquela que recebe os acadêmicos egressos (Brasil, 2018).

Assim, a partir das contribuições de Bordignon, Pereira e Ech (2019, p. 5), compreendemos que as ações realizadas no âmbito do PRP impactam positivamente para:

a) formação inicial (residentes) e continuada (professores preceptores e docentes orientadores) auxiliando-os na aprendizagem da docência a qual implica no desenvolvimento e/ou fortalecimento da identidade profissional docente; b) compreensão e reflexão crítica com relação às competências, conhecimentos e habilidades e implementação das propostas pela BNCC; c) a integração entre a licenciatura e as escolas participantes do PRP; d) o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas em um processo sistemático de ação reflexão sobre as diferentes situações do processo de ensino e aprendizagem dos níveis da educação básica promovendo inovações didático-metodológicas; e) tomada de consciência do residente sobre as necessidades e estilos de aprendizagem dos seus futuros alunos, para que percebam a importância dos fatores sociais que podem afetar o ensino; para o aprofundamento do hábito da pesquisa em sala de aula, como forma de entender fenômenos e resolver questões específicas. Além disto, a compreensão da formação docente como um processo contínuo, pessoal, coletivo e institucional estão em evidência.

Considerando isso, a formação inicial se constrói e se intensifica diante da atuação efetiva nas escolas de educação básica, não se restringindo apenas ao espaço da universidade. Cabe acrescentar, então, que o PRP se tornou, para alguns acadêmicos, através das atividades pedagógicas e das intervenções realizadas em sala de aula, o primeiro contato com a docência e o complemento de seus conhecimentos teóricos. Consequentemente, é necessário reconhecer que a formação docente não se constitui somente de um conjunto de técnicas, mas transcorre, também, para uma natureza prática.

A docência compartilhada e o processo pedagógico

A docência compartilhada é uma ação conjunta de professores que propõe melhorar a didática e a dinâmica no

processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é o ato em si de compartilhar a aprendizagem entre os sujeitos que estão inseridos no sistema educacional de um determinado espaço escolar, visando agregar conhecimentos para tornar os participantes protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Hochnadel e Conte (2019, p. 84) apresentam a ideia de docência compartilhada como:

[...] a ideia da docência compartilhada que consiste em mais de um professor na sala de aula para promover a ação educativa. A docência compartilhada surge como uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com o outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente ao ato de educar. Portanto, o compartilhamento da docência se dará na partilha, de forma cooperativa e solidária.

Sendo assim, as autoras reforçam a ideia de docência compartilhada em sala de aula como a intencionalidade de proporcionar a partilha de saberes e a vivência da docência por meio do suporte de um profissional qualificado. Esse profissional estaria disposto a transmitir conhecimentos ao graduando, possibilitando uma troca de aprendizagem que visa criar um espaço harmônico e enriquecido de oportunidades diversas de aprendizagem. Nesse contexto, o protagonista de todo o processo é a criança, que se beneficia da partilha de ensinamentos entre o professor titular e o estudante de licenciatura.

No processo de formação inicial de professores, a docência compartilhada torna-se uma prática pedagógica essencial como componente curricular, pois a ação conjunta possibilita a construção de laços de cooperação e participação entre a

universidade e a escola no processo de ensino e aprendizagem. Felício e Schiabel (2018, p. 140) destacam que:

Deste modo, entendemos que é imprescindível agregar a formação inicial de professores ao exercício da profissionalidade docente, de modo que os futuros professores compreendam o contexto escolar, em toda a sua complexidade, não só como locus de sua atuação profissional, mas, também, enquanto contexto que contribui, significativamente, para o processo de tornar-se professor, na medida em que seu exercício profissional é construído. E como a escola pode se tornar um contexto de ação/formação para o futuro professor? Em primeiro lugar, quando é possível assumir que a formação inicial de professores pode não ser de responsabilidade única e exclusiva da universidade. Embora esta legítima e certifica a formação profissional, não é possível compreender a complexidade do fenômeno educacional, sobretudo da Educação Básica, sem participar do seu próprio “campo” de desenvolvimento.

O ato de compartilhar a docência exige a reconstrução de métodos, estratégias e diálogo, para que a partilha seja realizada de forma conjunta, participativa e respeitosa entre professores e acadêmicos, a fim de que os saberes sejam constituídos por ambas as partes visando o desenvolvimento de todos os integrantes do ambiente escolar, ajudando a aprimorar e elaborar novas estratégias pedagógicas. Além disso, no ato de compartilhar, os indivíduos agregam aprendizagens mútuas. Como frisam Hochnadel e Conte (2019, p. 90), o diálogo é imprescindível no ato educativo, pois é o canal de comunicação entre o educar e o educar-se, o formar e o formar-se.

Nesse sentido, a docência compartilhada requer uma nova postura dos professores em relação aos conhecimentos, que vai além da simples posse do saber e implica a abertura e o diálogo aprendente com o outro. Em suma, a docência

compartilhada é o ato de partilha de saberes, o que possibilita que professores e estagiários compreendam-se enquanto grupo, buscando realizar profissionalmente os atos de ensinar, cuidar e acolher, como forma de agregar conhecimentos e aprendizagem a todos.

Docência compartilhada como metodologia ativa na aprendizagem

No contexto atual, as tecnologias proporcionam e estimulam o compartilhamento de saberes constantes e mutáveis a todo instante, com produção de conteúdo e interação entre as pessoas e os múltiplos espaços virtuais. Diante disso, o sistema educacional precisa rever suas práticas de aprendizagem, pois a comunidade escolar, em grande parte, desfruta do mundo tecnológico constantemente, em um ambiente atrativo e potencializador de saberes. Assim, o ambiente escolar necessita introduzir metodologias ativas para assegurar que o aluno seja instigado a desenvolver suas capacidades e habilidades continuamente.

Novas práticas pedagógicas devem ser compartilhadas e experimentadas, visando o objetivo maior da escola, que é a aprendizagem do educando. Essa abordagem proporciona aos sujeitos envolvidos o desenvolvimento de diferentes potencialidades em relação à prática de ensino, de maneira a permitir uma reflexão constante de como desenvolver as habilidades necessárias para o educando aprender e manter-se motivado e curioso no ambiente escolar.

Hochnadel e Conte (2019, p. 84) destacam que:

Mesmo com todo o processo de mudança social, a educação pouco avançou ou passou por transformações significativas, pois compreendemos que ainda continuamos com as concepções do século XIX, do professor como um mero depositador de conhecimentos, que somente avalia os educandos por uma prova ou que a educação visa somente fazer com que os estudantes assimilem os conteúdos, sem levar em conta sua dimensão emocional, comportamental, suas ações e potencialidades, conforme seus contextos socioculturais.

Sendo assim, a educação deve buscar novas maneiras de perpetuar conhecimentos e aprendizagens que visem manter o aluno em um ambiente que seja propício para desenvolver-se de forma plena. Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 458) ressaltam:

[...] como um dos desafios à educação o repensar sobre novas propostas educativas que superem a instrução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno. É importante considerar as práticas sociais inerentes à cultura digital, marcadas pela participação, criação, invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação, integrando distintos espaços de produção do saber, contextos e culturas, acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas. A exploração dessas características e marcas demanda reconsiderar o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e focam a aprendizagem ativa.

O ensino precisa ter metodologias ativas que englobem a diversidade e ampliem os saberes de modo constante, com a cooperação protagonista do aluno. O ambiente escolar deve ser um local atrativo para o discente. O professor e o espaço escolar precisam estar preparados para sincronizar a aprendizagem através de metodologias ativas que disponham de

inúmeras condições para que o sujeito possa reconhecer e aprimorar suas habilidades e competências diariamente.

As metodologias pedagógicas do ensino tradicional estão interligadas ao professor como protagonista do processo de ensino, em que o docente detém saberes e conteúdos, tornando-se, de forma tradicional, um mero transmissor de informações aos discentes. Porém, as metodologias ativas apresentam estratégias pedagógicas que buscam focar a aprendizagem do aluno, estimulando que o discente se torne protagonista no processo de ensino.

De acordo com Vidal e Miguel (2020, p. 367):

É dentro do espaço escolar que o ser humano se constitui nos principais aspectos de desenvolvimento e inserção social, compreendendo o mundo no qual está inserido em seus aspectos e dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas e filosóficas, é perante a esse pressuposto que enfatiza-se ainda mais a importância de uma evolução necessária das instituições de ensino na representação social necessária para a construção e/ou continuidade de diversas culturas, contribuindo para uma educação global.

Em vista disso, a educação precisa adaptar-se ao novo momento histórico no qual os alunos estão inseridos. Grande parte dos discentes realiza diariamente inúmeras atividades diferenciadas nos ambientes virtuais. A escola precisa se reinventar e repensar suas estratégias de ensino, e tanto o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) como a docência compartilhada são estratégias que auxiliam os professores a realizarem trocas de conhecimento de forma dinâmica e ativa, permitindo ao aluno pensar e organizar métodos para solucionar problemas do cotidiano.

A docência compartilhada torna-se uma metodologia ativa essencial no ambiente escolar. Traversini, Rodrigues e Freitas (2010, p. 2) apontam que o planejamento também deve ser compartilhado. Portanto, o trabalho docente compartilhado é realizado dinamicamente, em conjunto com toda a comunidade escolar, com os objetivos de produzir aulas e estabelecer um espaço amplo e diversificado para a aprendizagem. Desse modo, os alunos são beneficiados com um espaço pedagógico no qual compartilham novas experiências de saberes.

Por conseguinte, a docência compartilhada pode ser compreendida como uma metodologia ativa que, similar às TDICs, oferece uma perspectiva positiva para a aprendizagem. Ela promove a interação entre professores e alunos, favorecendo a colaboração, a troca de experiências e a produção coletiva do conhecimento. Os docentes atuam de forma participativa, organizando estratégias pedagógicas em um mesmo ambiente escolar, compartilhando responsabilidades e ampliando seus conhecimentos. Os alunos são estimulados a constituírem suas ações com autonomia e responsabilidade em relação ao seu aprendizado, assumindo um protagonismo. Além disso, nesse processo de compartilhar, estudantes, estagiários e professores são favorecidos pelas trocas de experiências e conhecimentos.

Considerações finais

A partir dos elementos elencados, destaca-se a importância do Programa de Residência Pedagógica ao acrescentar vivências às experiências dos acadêmicos ainda na formação

inicial, como oportunidades de complementar os conhecimentos adquiridos através da teoria, por meio do desenvolvimento da prática docente. Essas experiências provocam inquietações e reflexões a partir de cada investigação necessária para orientação das práticas desenvolvidas.

Assim, a docência compartilhada possibilita oportunidades para observar e compreender, em diferentes momentos, o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, destacando toda a complexidade e a diversidade da escola. Sem dúvida, o compartilhamento da docência como estratégia de metodologia ativa de ensino é um processo inovador, que fomenta a colaboração e a construção coletiva dos saberes, de modo que os envolvidos trabalhem por um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo.

Outrossim, o compartilhamento da docência atende a uma demanda amplamente discutida na educação, que se refere à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade. Com dois professores planejando coletivamente, estilos diferentes e abordagens inovadoras de ensino são integrados. Considerando que a constituição docente também ocorre por meio das relações de troca, os professores ocupam duas posições diferentes: a de professor e a de aprendiz. Nessa perspectiva de docência compartilhada como espaço de formação mútua, a troca de saberes e não saberes constitui uma nova prática. Portanto, na docência compartilhada é fundamental não perder de vista a coalizão de pensamentos, para que um objetivo comum seja alcançado, ao invés de simplesmente dividir o trabalho. Ao longo desse processo, os envolvidos estarão, cada

um com suas próprias subjetividades, buscando o fazer docente e o aperfeiçoamento da aprendizagem.

Em conclusão, destaca-se a potencialidade da docência compartilhada em propiciar um trabalho mais individualizado. Com a participação de um segundo professor, torna-se possível uma orientação mais direcionada para cada criança, compreendendo suas possibilidades e suas necessidades específicas. Além disso, essa abordagem colaborativa permite uma atuação proativa diante dos desafios encontrados em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital Capes n. 06/2018*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1º de março de 2018, atualização em 17 de abril de 2023. Assunto: Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BORDIGNON, L. S.; PEREIRA, S. R. C.; ECH, M. B. Residência pedagógica: caminhos complementares de formação docente. In: ANFOPE, XL ENCONTRO NACIONAL DO FORUMDIR; I SEMINÁRIO NACIONAL DO FORPARFOR E FORPIBID. *Anais [...]*. Bahia, 2019.

FELÍCIO, M. S.; SCHIABEL, D. *Expressões da “docência compartilhada” na formação inicial de professores*. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4364/3499>. Acesso em: 25 maio 2023. _

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto alegre: Artes Médicas, 1986.

HOCHNADEL, S. B.; CONTE, E. *Docência compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional?* 2019. Disponível em: https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1220/1/CAP%3%8dTULO%207%20-%20doc%3%aancia_compartilhada_posibilidade_de_inova%3%a7%3%a3o_e_resignifica%3%a7%3%a3o_da_atua%3%a7%3%a3o_profissi.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadete; FREITAS, Juliana. *O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-455.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. As tecnologias digitais na educação contemporânea. *Id on Line, Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 50, p. 366-379, maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443/3877>. Acesso em: 26 maio 2023.

ção e no período vivenciado no Programa de Residência Pedagógica. A inserção na prática docente permite ao acadêmico e futuro professor articular a realidade da escola com tudo o que ele aprendeu no decorrer do curso. No entanto, no início, o estudante frequentemente encontra dificuldades cognitivas em associar e conciliar esses conhecimentos, tornando as primeiras experiências um pouco conturbadas.

Embora, inicialmente, a graduação em uma licenciatura ofereça todo o aparato necessário para o aprendizado e a orientação dos professores, quando chega o período do estágio curricular obrigatório, o acadêmico vivencia um período solitário. Durante esse estágio, cada estudante precisa lidar de forma independente com os estudos, o planejamento e a prática em campo. Isso muitas vezes resulta em uma lacuna, a qual acaba sendo preenchida, primeiramente, pelo medo.

Já na residência pedagógica, ao descobrir o que é o programa, desde o edital até a seleção e a convocação, antes mesmo de iniciar a parte prática, os acadêmicos já vislumbram os bons momentos e as experiências que virão. Durante os meses de inserção vividos no programa, já se pensa muito sobre a questão das experiências que esse período proporciona para os acadêmicos nos âmbitos pessoal e acadêmico; quando iniciam as aulas, a questão da docência compartilhada em sala de aula se torna a “menina dos olhos” do trabalho. É evidente que o trabalho colaborativo com outros colegas, compartilhando não apenas o espaço da sala de aula e os alunos, mas também as ideias e os planos de aula, representa uma experiência nova para os acadêmicos. No início dos cursos, a

vida acadêmica costuma ser, de certo modo, solitária, especialmente quando se trata do ambiente da sala de aula.

Na prática da docência compartilhada, surge a oportunidade de transcender a singularidade, mergulhando na riqueza da pluralidade, ao trabalhar em duplas, trios ou grupos, em que ideias e pensamentos diferentes surgem como um grande desafio. É natural que essa dinâmica possa gerar conflitos e divergências, mas também há momentos gratificantes, nos quais se descobre a grandiosidade de se trabalhar em grupo na docência. Desde a oportunidade de estabelecer laços de amizade com os colegas em um curto período de tempo, até o planejamento e a aplicação dos conteúdos em sala de aula, os acadêmicos percebem o quanto tudo isso é significativo para a experiência docente e o quanto se torna proveitoso para os alunos, afinal, ao invés de um professor em sala de aula, passa-se a ter vários, o que resulta em uma atenção mais personalizada. Durante a maior parte dos cursos de licenciatura, os acadêmicos vivenciam anos de singularidade; é somente ao final, por meio dos estágios e da participação no Programa de Residência Pedagógica, que eles têm a oportunidade de experimentar a riqueza da pluralidade.

A organização deste texto está estruturada em dois momentos. No primeiro, apresenta-se a questão da experiência acadêmica vivenciada e, no segundo, a questão da docência compartilhada em sala de aula.

Desenvolvimento

Experiência

A expectativa domina o acadêmico ao ser selecionado para participar do Programa de Residência Pedagógica, despertando curiosidade e também certo receio sobre o que encontrará nas escolas. Aspectos como a dinâmica da sala de aula e a relação com os integrantes da comunidade escolar – pais, professores, alunos – geram muitas reflexões sobre como essa experiência se desenvolverá e quais serão as contribuições proporcionadas nesse contexto.

Em relação a esse início de imersão à docência, as contribuições de Paulo Freire (1997, p. 72) ressoam com grande impacto:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, necessita-se de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

A experiência que os residentes adquirem é algo que todos os acadêmicos de licenciaturas deveriam ter a oportunidade de vivenciar, é algo essencial para o início da construção de uma identidade docente, o fazer e ser professor, pois, na residência pedagógica, apresenta-se o desafio de entrar na sala de aula e encarar o exercício docente, vislumbrando a futura carreira profissional. Ao serem inseridos na escola, os residentes conseguem articular os conhecimentos adquiridos na universidade como acadêmicos com os da escola básica. Além

de aplicar e aprender diversas práticas educativas e metodológicas, eles aprendem a observar e respeitar a experiência de orientadores, preceptores, colegas e demais participantes do ambiente escolar.

Segundo Dewey (1952, p. 193):

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos, às coisas, e aquilo que, em consequência, essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução – isto é, a descoberta das relações entre as coisas.

Como acadêmicos, a experiência transcende o campo pedagógico, pois o Programa de Residência Pedagógica vai muito além do aspecto educacional. O campo humano começa a compreender o que, muitas vezes, não se consegue parar para pensar e analisar, como o fato de que na escola há pessoas que, desde o primeiro contato, recebem os acadêmicos como se já fossem conhecidos, bem como o simples ato de escutar uma criança dizendo que o lanche da escola está delicioso ou que aquela é sua única refeição do dia.

Bondia (2002, p. 24) considera que, para que haja experiência, é preciso que algo nos aconteça; para isso, é necessário: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...], dar-se tempo e espaço”. O sujeito da experiência é um sujeito exposto, aberto, sofredor, receptivo, submetido, padecente. Este saber que ocorre entre o conhecimento e a vida diz respeito à reação de um indivíduo, ao que lhe acontece ao longo da vida e que sentido esse acontecimento promove.

Da experiência de residência, o acadêmico sai humanizado, afinal, além do fazer docente, ele aprende que há necessidades que antes não percebia, como a socialização/integração apresentada na roda de conversa, no abraço afetuoso ou choroso de consolo, em ter que falar não, mesmo querendo falar sim; ele aprende que, a partir do momento em que se adentra um ambiente escolar como docente, é observado e testado o tempo todo, sendo exemplo e paixão para alguns alunos; e o teste vai desde o aspecto emocional, com cartinhas de afeto, abraços suados após a educação física ou após o intervalo, até o físico, pois, além de acompanhar o pique das crianças ao jogar vôlei e futebol ou correr na quadra, o que, diga-se de passagem, não é nada fácil, também precisa ter sagacidade ao observar o ambiente para trazer determinados assuntos para a sala de aula.

O ambiente escolar acaba gerando expectativas, boas lembranças e uma motivação em seguir em frente no ser docente. Na escola campo do Programa de Residência Pedagógica, o que foi vivenciado trouxe um sentimento em que as acadêmicas foram cativadas, mesmo que a estrutura física da escola possa ser considerada antiga, o que mais se destacou foi a dedicação dos professores e dos demais funcionários. Eles deixaram claro que, apesar das limitações do prédio, ali estava presente uma educação impecável. Foi lindo testemunhar a competência e o comprometimento de todos os envolvidos com a escola.

O processo vivenciado na residência trouxe resultados para a escola, como a produção e o compartilhamento de ideias

e práticas em prol da educação dos alunos, e para os acadêmicos docentes, como o aprendizado e a experiência adquiridos, que são impagáveis, uma experiência sem precedentes. Em meio a medos, receios e expectativas, buscou-se pautar um modelo educativo sério e respeitoso com todos, e foi isso que permitiu a participação dos alunos nas aulas, proporcionando debates, intervenções, ajuda mútua entre os colegas de classe e as residentes. Tudo isso contribuiu para um aprendizado na totalidade e trouxe uma experiência diferenciada a todos os participantes do processo.

Por vezes, alguns alunos não queriam participar das atividades por medo de errar, mas sempre ficou claro que a escola é o lugar de tirar as dúvidas e aprender, que todos que ali estavam iriam aprender. De fato, quando foi finalizada a participação no programa, percebeu-se que a presença das acadêmicas na escola fez a diferença. Elas saíram melhores dali e deixaram o seu melhor para todos da escola.

Docência compartilhada

A docência é compreendida por Tardif e Lessard (2005, p. 8) como:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.

Sabe-se que ser docente na contemporaneidade não é nada fácil, afinal, aquela educação em que o professor era o único detentor do saber e o aluno só escutava ficou para trás.

Ser professor hoje exige muito de quem encara a profissão e é justamente por isso que só ficam os fortes guerreiros, que realmente amam a profissão e lutam pelo ambiente escolar e pelas questões educacionais, por vezes, como vemos diariamente na mídia, até com a vida.

A docência compartilhada, com mais de um professor em sala de aula, proporciona melhor condução da aula aos docentes e melhor qualidade na educação e no aprendizado aos alunos, pois é possível atender mais especificamente cada aluno. Vivenciamos essa experiência na prática, dado que, na escola campo da residência pedagógica, éramos em cinco acadêmicas e fomos divididas em uma dupla e um trio. A dupla ficou com a maior parte da turma, que já estava alfabetizada, e o trio ficou com o grupo menor, com aqueles alunos com dificuldades de aprendizado e em alfabetização. Realmente, na prática, a questão de ser mais de um docente em sala de aula faz muita diferença, porque conseguimos auxiliar os alunos um a um, conforme suas necessidades de atenção.

As dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos dentro da escola nos dias atuais são, em sua grande maioria, resultado de salas de aula superlotadas, ausência de monitores, principalmente para os alunos com necessidades especiais que estão integrados na sala de aula, bem como devido à falta de estrutura física e de recursos nas escolas. São inúmeros pontos negativos que acabam fazendo com que os alunos deixem de vivenciar experiências, como, por exemplo, não ter um pátio coberto para atividades de educação física, um laboratório de ciências ou de informática, uma sala de

artes, o que pode tornar o processo de aprendizagem maçante e sem sentido para alguns alunos. Quando se deparam com essas dificuldades, os estudantes pensam que não há muito sentido em estudar ou estar na escola e acabam perdendo o interesse, e assim acontece a evasão escolar.

Mediante uma ação pedagógica e um trabalho de socialização, o educador pode desenvolver atividades que contribuam com a construção da autoestima e da autonomia das crianças, gerando oportunidades para elas viverem novas situações e experiências (Machado, 1996). Na prática, torna-se evidente o quanto o docente deve observar os métodos escolhidos para utilizar em sala de aula, especialmente quando lida com alunos que são crianças, o que exige um cuidado no sentido de perceber o nível de abstração dos conteúdos apresentados e se eles estão à altura do desenvolvimento desses estudantes. Nesse contexto, os métodos e as práticas selecionados pelos docentes se transformam em condutores de aprendizagem.

Porém, para um docente apenas, com um número grande de alunos em sala de aula, torna-se quase impossível observar cada aluno e escolher de forma racional métodos, práticas pedagógicas e educacionais. Alguns alunos têm dificuldades na leitura, enquanto outros estão totalmente alfabetizados, de modo que o professor não pode colocar todos no mesmo nível e esperar um resultado igual. Cada um tem suas particularidades e subjetividades, com habilidades e competências variadas, por isso a necessidade de um conjunto de atividades diversificadas e de um atendimento diferenciado para alunos

mais avançados e alunos com maiores dificuldades. No entanto, para um único professor em sala de aula, essa tarefa se torna bastante desafiadora e complexa. Nessa direção, a docência compartilhada emerge como um grande auxílio.

Buscamos integrar os alunos para que perdessem a vergonha dos colegas, fazendo atividades em que a ajuda mútua e a interação entre eles se tornavam essenciais para a conclusão das tarefas. Sobre o processo de interação, Nörnberg e Cava (2015, p. 3) afirmam:

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural.

Como eram três acadêmicas trabalhando, os recursos e os métodos pedagógicos escolhidos foram fundamentais para a eficácia das atividades. Juntas, sempre procuramos escolher as atividades que rendiam muito aprendizado aos alunos, sendo que geralmente tínhamos o *feedback* positivo das crianças. O trabalho cooperativo realizado na docência compartilhada ficou evidenciado como de extrema importância. Como acadêmicas, já tínhamos passado pelo estágio obrigatório no currículo normal, sendo cada uma responsável por si e por tudo o que fazia, tendo altos e baixos, mas nada se compara à experiência vivida na residência.

O estágio curricular tem suas especificidades e traz muitos aprendizados. Foi através dele que, pela primeira vez, en-

tramos em escolas e salas de aula como docentes estagiárias, aprendemos na prática sobre os processos que acontecem dentro das escolas, sobre as relações dos participantes do ambiente escolar, enfim, vivenciamos o que tínhamos estudado em nosso currículo acadêmico. A impressão é a de que tínhamos mais medos e anseios, e provavelmente, sim, tínhamos. Afinal, iniciamos sozinhas e finalizamos sozinhas. Já na residência pedagógica, foi tudo muito diferente. Fomos inseridas na escola campo de forma suave; os planejamentos e as leituras pareciam fluir melhor; o trabalho compartilhado era especial e diferenciado, desde o planejamento até a aplicação em sala de aula. Ao iniciar as aulas, chegávamos ansiosas. De repente, todos nós, residentes e alunos, estávamos tão envolvidos que já era hora do intervalo ou hora de ir embora. Ao fechar a porta da sala de aula, o olhar de cada colega era brilhante, o sorriso sempre estava no rosto, como se cada uma transbordasse o dever cumprido naquele local de aprendizado efervescente.

Considerações finais

Conclui-se que a experiência vivenciada nas escolas é a mais importante para a formação dos acadêmicos, pois essa aproximação com o ambiente escolar favorece a construção da formação docente. O estudante se torna um profissional sólido desde suas primeiras experiências e, assim, desenvolve a competência de acompanhar as mudanças no contexto educacional, a partir tanto da experiência quanto das leituras e dos estudos teóricos.

Verifica-se que a forma como é posta ou imposta a formação inicial de professores repercute nas futuras ações da profissão, influenciando a trajetória profissional. A identidade profissional do professor é constituída a partir de suas vivências, e o acadêmico que passa pela experiência da residência pedagógica nunca vai esquecer essa vivência; ela vai ser sempre lembrada como a página mais bela escrita no decorrer de sua vida acadêmica, servindo de impulso e motivação para a futura vida profissional como docente.

Referências

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [S. l.], n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDx-C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, M. H. S. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-80.

MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1996.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. Aprendizagem compartilhada da ação docente. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. p. 1-15.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.



O estágio como experiência filosófica formativa: em defesa da escola pública contra certos discursos pedagógicos

Altair Alberto Fávero | Bruna de Oliveira Bortolini | Catiane Richetti Trevizan |
Daniê Regina Mikolaiczik | Priscila de Campos Velho

Introdução

“**E**xperiência formativa” foi a expressão que escolhemos para traduzir por escrito as vivências, os encontros, as aprendizagens, as interações, as conquistas, as dificuldades, os diálogos, os conhecimentos, as informações, as confraternizações, os relatórios, as observações, as leituras, as correções e as memórias de aula (e a lista poderia ser bem mais longa) que aconteceram quando foram realizados o Estágio de Docência II – duas mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF) –, o Estágio Docência III

– uma doutoranda do PPGEduc/UPF – e o Estágio Curricular Supervisionado I – cinco alunos da licenciatura em Filosofia da UPF. Incluímos “filosófica” na expressão porque todos nós, autores deste texto, temos um apreço pela Filosofia e tornamos essa experiência, que nos envolveu visceralmente durante o primeiro semestre de 2023, um espaço de construção coletiva de conhecimentos, vivências, sonhos, pensamento crítico e socialização dos saberes.

A expressão “experiência filosófica formativa” remete-nos à expressão “experiência educativa” do americano John Dewey (1859-1952), reconhecido, pelas suas múltiplas contribuições, como sendo o filósofo da democracia. Em sua obra *Experiência e educação*, Dewey (1979) defende que a educação não é um processo que se limita ao âmbito formal da escolarização, mostrando que há uma distinção entre educação no sentido geral e educação formal. Enquanto esta ocorre num ambiente controlado e simplificado, em que são simuladas situações sociais para que jovens e crianças possam ser estimulados e guiados para a solução de problemas, aquela resulta das interações cotidianas normais e das vivências pessoais. Em ambos os sentidos, a educação pode resultar tanto em experiências educativas quanto em experiências não educativas (deseducativas). Uma experiência é educativa quando resulta no desejo de dar continuidade, ou seja, de continuar realizando novas experiências. Por sua vez, uma experiência é deseducativa quando se esgota nela mesma e não provoca novas experiências. Nesse sentido, exercícios mecânicos de repetição, práticas de ensino que visam fixar hábitos de con-

trole comportamental ou mesmo treinamentos de habilidades funcionais podem resultar em experiências deseducativas na perspectiva deweyana.

O presente texto é resultado das reflexões provenientes do processo formativo de estágio curricular, em que diferentes educadores apresentaram múltiplos desafios encontrados na dinâmica escolar, para os quais o debate crítico e a busca por novas leituras foram o pano de fundo na construção de ponderações e soluções coletivas. Perante o exposto, este capítulo tem por objetivo problematizar certos discursos que ganham cada vez mais adeptos no cenário educacional, os quais se fazem presentes na forma como estão sendo conduzidas as reformas educacionais, gradualmente fragilizando a escola pública, precarizando as condições de trabalho dos professores, com a falsa promessa da qualidade educacional por meio das tecnologias e da neuroeducação. Como contraponto a esse cenário, o texto objetiva reforçar o papel da formação de professores e a defesa da escola, especialmente a pública.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza básica, exploratório quanto aos seus objetivos, qualitativo quanto à abordagem do problema e teórico/bibliográfico quanto aos procedimentos. O texto está organizado em seis seções, sendo a primeira dedicada à introdução; a segunda seção volta-se para a análise dos ataques à escola pública; a terceira seção é reservada ao estudo de alguns falsos discursos pedagógicos; a quarta seção é atribuída ao estudo das metamorfoses do escolar; a quinta seção é concedida à compreensão do estágio como experiência filosófica formativa; e,

por fim, a sexta seção apresenta as principais considerações sobre os temas abordados.

Os ataques à escola pública e a precarização do trabalho docente

Atualmente, muito se tem debatido e problematizado acerca da qualidade da formação docente, provocando tensões, controvérsias, paradoxos, dilemas e muitos questionamentos. De que modo a formação continuada se faz presente na atuação dos professores? Como eles realizam seus planos de formação e qual o impacto desse processo na efetiva realização da docência nos ambientes escolares? Que tipo de formação é ofertada e com que finalidade? Como as formações problematizam o contexto da escola, da formação cidadã e da preparação do mundo do trabalho? Quem são os principais agentes formadores e quais são os discursos preponderantes? De que forma são tratadas as questões das condições de trabalho dos professores, da sua saúde física e psíquica, das suas angústias e dos seus dilemas, das suas dificuldades e lacunas de formação? Como são tratadas as questões sociais que envolvem a escola pública, sua relação com a comunidade e seu entorno social? Essas e tantas outras questões não podem ser negligenciadas, quando temos a intenção de tratar com seriedade a formação de professores.

Os pesquisadores belgas Masschelein e Simons (2019), na intenção de contribuir sobre a potência que a escola tem de renovar e recriar o mundo, fazem uma “defesa da escola”

como sendo uma questão pública, um espaço em que a democracia é cultivada e os estudantes aprendem a envolver-se ativamente na vida pública. Nessa abordagem, o estágio docente da pós-graduação, como parte fundamental na formação dos futuros mestres e doutores, pode tornar-se um espaço coletivo para problematizar, refletir, teorizar e propor alternativas para pensar o enfrentamento dos dilemas da escola pública. O estágio supervisionado, para além de uma exigência curricular, pode mostrar-se potente para qualificar a formação dos futuros professores, pois permite aos estudantes em formação vivenciar a realidade da escola pública, compreender suas complexidades e seus desafios, bem como refletir criticamente sobre eles.

No entanto, é importante reconhecer que a escola pública tem sido alvo de ataques e políticas que contribuem tanto para sua desvalorização como, sobretudo, para a precarização do trabalho docente. A falta de condições adequadas de trabalho dos professores, a crescente instabilidade, os baixos salários e a falta de autonomia profissional são alguns dos tantos fatores que fragilizam a escola pública e aqueles que vivem ou passam por ela (Fávero; Centenaro; Santos, 2023). Essa precarização impacta negativamente a qualidade da educação e, por consequência, a própria experiência formativa dos estagiários.

Masschelein e Simons (2019) dialogam sobre as críticas recebidas em relação à escola, revelando que os espaços escolares, segundo esses “críticos”, não atendem as demandas de formação para o mercado de trabalho. Segundo os autores, os

falsos discursos revelam que faltam aos professores e às escolas elementos advindos da cultura empresarial,

[...] um olhar para a eficácia (atingir a meta), a eficiência (atingir o objetivo de forma rápida e com baixo custo) e o desempenho (alcançar cada vez mais com cada vez menos) (Masschelein; Simons, 2019, p. 8).

Nóvoa e Alvim (2022), em suas pesquisas sobre formação de professores, destacam a importância do estágio como um momento crucial de transição entre a formação acadêmica e a prática docente. Os autores relatam que o estágio oferece aos futuros professores oportunidades de adquirir experiência prática, construir uma identidade profissional e desenvolver habilidades pedagógicas. Além disso, o estágio pode ajudar a promover uma compreensão mais profunda da função social da escola pública.

Os falsos discursos pedagógicos, muitas vezes promovidos por interesses políticos e econômicos, podem enfraquecer a defesa da escola pública. Esses discursos podem enfatizar aspectos meramente utilitários da educação, reduzindo-a a uma preparação para o mercado de trabalho e negligenciando sua função social mais ampla. Ao adotar uma abordagem filosófica formativa para o estágio, os estudantes têm a oportunidade de questionar esses discursos e defender uma visão mais abrangente e democrática da educação, entendendo, dessa forma, qual é o cenário educacional nos dias de hoje e quais posturas e identidades pedagógicas desejam formar.

A mudança no cenário educacional não é um elemento desconhecido. Nóvoa e Alvim (2022) provocam-nos a pensar que a tendência de ataques às escolas vem sendo percebida

desde o início do século XXI, especialmente em relação à escola pública. Isso se dá pelo aumento exponencial da educação como proposta comercial e marcada pelos recursos digitais, em que a preocupação e os interesses maiores são a produção de materiais em forma de conteúdo e instrumentos para a própria gestão dos espaços escolares. Nesse contexto, o estágio como experiência filosófica formativa pode apresentar-se como tempo e espaço para compreender por que é imprescindível, para a sobrevivência da democracia (Nussbaum, 2015) e para que a educação se torne um bem comum (Dardot; Laval, 2017), que a escola pública seja defendida.

Ao realizar estudos de autores que problematizam e desvelam o cenário educacional e ao vivenciar a realidade da escola pública, os estagiários podem desenvolver uma compreensão mais profunda e ampla dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar e da importância da escola pública para a sobrevivência da sociedade democrática. Essa experiência pode fortalecer as capacidades críticas de identificar as contradições, de se posicionar contra os falsos discursos pedagógicos, de lutar pela valorização do trabalho docente e pela defesa de uma educação pública que promova o bem comum e a justiça social.

Dessa forma, entendemos que os ataques às escolas e as críticas realizadas por setores empresariais que tratam a educação de forma instrumental muito têm contribuído para a precarização do trabalho docente, pois promovem um discurso que transforma a escola em uma empresa e, com isso, ofuscam a possibilidade de o escolar ser um tempo e espaço

de formação, que promove a emancipação do sujeito (Freire, 1974). O estágio curricular torna-se um potente espaço de diálogo e reflexão crítica acerca desse tema, o que tem grandes implicações para a nova geração de professores que está sendo formada para atuar nos ambientes escolares da atualidade.

Na seção seguinte, aprofundaremos as propostas pensadas para a defesa da escola pública e sobre os falsos discursos pedagógicos que se apresentam enquanto pseudossoluções para os desafios apontados nesta seção.

As pseudossoluções e os falsos discursos pedagógicos

A defesa da escola pública exige que estejamos sempre atentos aos falsos discursos pedagógicos, que prometem soluções mágicas e genéricas para todos os problemas educacionais. Charlot (2020), em sua obra *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, desmistifica algumas falácias defendidas por aqueles que concebem a educação na lógica do desempenho e da concorrência, entre elas: a) qualidade da educação; b) neuroeducação; c) tecnologias digitais e cibercultura; d) trans-humanismo.

Nos estudos de Charlot (2020), o discurso da busca pela qualidade na educação foi comprado pelo mercado para servir à lógica da produtividade, na qual o serviço público seria mais produtivo se aderisse às formas de administração do setor privado competitivo. É feito um alerta sobre o risco que uma ideia genérica de qualidade pode carregar, pois, ao ade-

rir a critérios não definidos coletivamente, tende a produzir um discurso vazio, que desconsidera subjetividades, como se a qualidade tivesse o mesmo significado para todas as pessoas, uma ideia bastante perigosa em uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades.

A atraente promessa da neuroeducação é outro discurso problematizado por Charlot (2020), o qual adverte sobre a reprodução de visões conservadoras e excludentes sob a roupagem neuronal, que funciona como redutora da função escolar à aprendizagem quantificável, como se o cérebro fosse capaz de explicar todo e qualquer processo de atenção e memorização, não cogitando a dimensão social, muito menos a relação com o conhecimento. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de a grande maioria das pesquisas sobre neuroeducação ter sido realizada em laboratórios, ambientes controlados e muito diferentes daqueles que vivemos nas escolas, nas quais vários alunos aprendem ao mesmo tempo. Para Charlot (2020, p. 105), a neuroeducação trata de questões instrumentais da aprendizagem, mas, enquanto isso, deixa uma lacuna a ser pensada: “[...] que tipo de homens queremos educar?”.

Problematizando o discurso das tecnologias digitais e da cibercultura, Charlot (2020) expõe que o desenvolvimento das mídias não representa a garantia da ampliação do conhecimento, especialmente porque aprender não é uma prioridade das pessoas ao utilizarem a internet. Em uma onda de imediatismo, o que vemos são professores da informação, muito diferentes dos professores do saber. Se considerarmos o ciberespaço como um dos principais canais de comunicação

da vida humana na contemporaneidade, veremos empatia e solidariedade, mas também um espaço pouco regulamentado para a divulgação do ódio, da vingança e de preconceitos infundáveis. Como consequências danosas de uma expansão sem precedentes do mundo digital, temos nos sentido isolados e sobrecarregados cognitivamente, deparamo-nos com o inexplicável e com a solidão (Charlot, 2020).

O trans-humanismo, corrente que defende a superação dos limites biológicos pela tecnologia, é mais uma das ideias problematizadas por Charlot (2020). Sempre numa fuga do envelhecimento, a preocupação deixa de ser educar o homem, mas o configurar na lógica da concorrência e do desempenho, o que, para o autor, seria um abandono da condição humana e, por consequência, da função da educação. A educação sempre será, conforme Charlot (2020, p. 284), o caminho para fugirmos da barbárie, mas, ao tratar de educação, ele argumenta sobre um processo formativo que não seja pautado na lógica do desempenho e da concorrência, pois,

[...] quando o aluno é reduzido a um circuito neural, e o professor a um programa de computador, quando, de modo geral, as pessoas são digitalizadas e depois governadas pelo *big data*, a figura humana desaparece.

Uma antropopedagogia contemporânea é o que propõe Charlot (2020), que enfrente a desigualdade social, a miséria e a pobreza, que ocupe o mundo com humanidade e ocupe-se dele com todas as formas de solidariedade. Nas palavras de Charlot (2020, p. 298), “[..] não podemos fingir que trabalhamos para o bem-comum quando aderimos à lógica da concorrência”.

As metamorfoses do escolar e a proteção/ valorização dos professores

Conforme já mencionado, a escola tem sido atacada das mais diversas formas, dentre elas, sendo acusada de ser obsoleta e inadequada. O modelo escolar como foi instituído está ultrapassado e clama por mudanças. Nesse sentido, na recente e instigante obra *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*, Nóvoa e Alvim (2022) abordam que, nos últimos 150 anos educacionais, a configuração da escola é a mesma: os prédios possuem uma arquitetura típica, as salas de aula são padronizadas, os alunos dispostos da mesma maneira, como meros ouvintes. Aos professores cabe a adequação ao programa proposto, cumprindo horários em disciplinas específicas e pré-determinadas. Um modelo de educação que se estende por mais de um século e meio está em crise, tornou-se inadequado, apresenta fragilidades, mazelas e deficiências.

O futuro não pode ser previsto, mas o presente requer a necessidade de mudanças profundas nos processos educativos, na maioria deles, por conta da revolução digital. No livro de Nóvoa e Alvim (2022), são mencionados os estudos do filósofo francês Michel Serres (2012, 2021), o qual aponta as consequências da era digital para a vida das crianças e a educação. Segundo ele, as crianças que interagem habitualmente com o virtual não têm a mesma cabeça que os seus ascendentes, pois não são os mesmos neurônios e nem as mesmas zonas corticais que o caderno ou o livro provocam. Elas podem manipular várias informações ao mesmo tempo, porém o conhecimento se torna restrito. Serres (2012, 2021) denomina

de “falha” entre as gerações e a concepção de educação, pois as crianças e os jovens que se pretende educar não se enquadram nos ambientes escolares de uma época que não é a sua, ou seja, não se reconhecem num modelo educacional de mais de 150 anos.

É consensual que a escola carece de uma transformação profunda e não se pode ignorar o impacto do digital na educação. No entanto, é imprescindível compreender a amplitude e a profundidade provocadas pela transformação digital, bem como prestar atenção aos grupos e às tendências que têm questionado o modelo escolar existente. Quais suas motivações e seus interesses? Nóvoa e Alvim (2022, p. 12-13) citam a existência de três grupos ou tendências que “têm vindo a interrogar o modelo escolar”. São eles: “os neurocientistas”, que, devido aos extraordinários avanços do estudo do cérebro, acreditam que é possível “estabelecer bases científicas sólidas para o campo da educação”; “os especialistas do digital” e “os defensores da inteligência artificial”. Mesmo divergindo em alguns aspectos, os três grupos convergem no “sonho de uma educação sem escolas” e compactuam em três pontos comuns: “a redução da educação às aprendizagens” e “a defesa de uma perspectiva consumista de educação”.

É possível perceber, nesses pontos, o alinhamento cristalino com as políticas neoliberais que têm invadido a escola, patrocinando as reformas em curso e ovacionando a narrativa da “qualidade da educação” (Charlot, 2000) sob a batuta dos organismos internacionais. É possível imaginar outro futuro para a escola, enunciar sua sobrevivência, mas, para isso, é

crucial defender a escola pública, acreditar que ela pode ser transformada, metamorfoseada com coragem, não pelo espírito empresarial, mas pela lucidez da formação.

Nesse sentido, os ambientes educativos devem ser organizados de modo que o estudo seja facilitado, que o trabalho tenha uma dimensão cooperativa, que a criação e a comunicação estejam presentes, que o ensino não seja fechado, mas oferecido por uma diversidade de espaços, facilitando o acesso e a socialização do conhecimento, que é e deverá ser a matéria-prima do trabalho educativo. Assim, a escola dará conta de sua primeira e talvez a mais importante finalidade, que é conseguir fazer com que os alunos aprendam a pensar.

Nóvoa e Alvim (2022) destacam que, desde o início do século XXI, vários grupos e autores anunciavam a “morte da escola”, ou seja, uma tendência à privatização da educação, que importou para dentro da escola “a lógica empresarial” (Laval, 2004). Dentro dessa lógica, o pedagógico no processo de socialização e construção do conhecimento é substituído por uma concepção instrumental de conhecimento, em que os alunos são clientes e a escola e seus professores, prestadores de serviço. Sobra tão pouco da dimensão formativa que humaniza o processo pedagógico que tal lógica coloniza por completo os espaços escolares. Um olhar atento, crítico e criterioso sobre essa lógica perversa que adentra no mundo escolar foi tema frequente nas discussões realizadas durante o processo de estágio.

No estuário dos grupos e autores que “anunciam a morte da escola”, Nóvoa e Alvim (2022) destacam duas dessas tendências: uma, a transição digital, a inteligência artificial, com

formas de aprendizagem personalizadas, com forte recurso às tecnologias e que estavam à espreita para dar resposta a qualquer situação de emergência, como a pandemia, por meio de plataformas e dispositivos *on-line*; a outra, chamada de *karning sciens*, que estuda o cérebro e as aprendizagens, constitui um potente universo simbólico e reforça a ideia de que a educação personalizada para cada criança pode ocorrer nos espaços domésticos; da mesma forma que a outra, esta também estava preparada para dar respostas à situação de emergência gerada pela pandemia, o que acarretaria uma desintegração da escola, principalmente da pública.

Não resta dúvidas de que as tecnologias são necessárias, não para diminuir, mas para reforçar a educação como bem comum (Dardot; Laval, 2017). Dentre as lições aprendidas recentemente com a pandemia, duas podem ser destacadas e merecem nossa atenção: a importância dos professores e a flexibilidade dos ambientes de aprendizagem. As duas lições entrelaçam-se e complementam-se no sentido de que não se faz educação sem professores e de que a sala de aula não é o único lugar de aprendizagem. Porém, e isso é crucial de ser entendido, a educação não se reduz à aprendizagem, assim como a importância dos professores não pode ser reduzida à condição de ensinar para que haja aprendizagem. Sendo assim, a escola e os professores são importantes para além da aprendizagem, pois comungam de um bem comum necessário e imprescindível para manter viva uma sociedade democrática.

Como realçam Nóvoa e Alvim (2022, p. 28), é possível a transformação da educação, contanto que ela ocorra no espa-

ço público, num “novo contrato social que tem de reconhecer a capilaridade educativa”, num espaço de participação, em que, democraticamente, tomem-se decisões educativas. Transformar a estrutura organizacional da escola num movimento contrário ao que a escola foi criada, criando novos ambientes de aprendizagem, em que sejam permitidos espaços para o individual e o coletivo, acompanhamento dos professores, projetos de investigação, trabalho presencial, bem como digital. É fundamental construir pedagogias que valorizem a diversidade de modalidades e métodos de trabalho e estudo. A pandemia mostrou que a mudança é necessária, urgente e possível. E é esta consciência que deve estar presente: “a metamorfose da educação ainda é possível” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 27).

Em meio a essas transformações, Nóvoa e Alvim (2022, p. 41ss) distinguem três movimentos sobre o papel dos professores. No primeiro movimento, defendem a necessidade de um “novo contrato entre a escola e a sociedade”, e o papel do professor na construção de um espaço público comum da educação é o de ser o construtor. São os professores que têm condições de assumir a missão de construir uma capilaridade educativa baseada no convívio e no bem comum, pois são eles que estão próximos às famílias, às entidades, aos poderes locais, organizando, assim, processos de decisão sobre as políticas educativas, sob o amparo de uma forte participação social. O segundo movimento diz respeito ao papel dos professores na criação de novos ambientes escolares. Trata-se de um papel essencial, devido ao conhecimento e à experiência profissional que os professores possuem, podendo, assim, ter

condições de criar pontes entre a escola e a sociedade, dentro e fora da profissão. Dessa forma, a “chave” da nova profissão docente é a colaboração. Novos ambientes escolares serão criados na capacidade coletiva de ação e reflexão dos professores. Tendo essa consciência, será entendido que o digital não esgota toda a existência humana e que a escola deve ser um espaço de abertura e, ao mesmo tempo, de recolhimento, permitindo às crianças e aos jovens ter experiências que, fora desse espaço, nunca teriam. O terceiro e último movimento trata do papel dos professores na composição de uma pedagogia do encontro. É importante salientar que, entre o indivíduo e a sociedade, há a humanidade, e a educação do ser humano é determinada por duas dimensões: ser livre e não estar só (Reboul, 1980, p. 113), sendo que, nesse sentido, define-se amplamente a pedagogia do encontro. E quem melhor do que o professor para promover essa pedagogia?

As reflexões sistematizadas levam-nos ao ponto principal do escopo do nosso texto: compreender o estágio como experiência formativa e conceber a forma coletiva de formação com exercício e vivência da democracia. É o que abordaremos na próxima seção.

O estágio como experiência filosófica formativa e vivência democrática

A experiência do estágio docente não deve ser compreendida apenas como uma experiência de preparação do acadêmico para o mundo do trabalho ou como experiência análoga ao “experimento”, uma testagem de saberes e técnicas pre-

viamente elaborados e organizados à espera de serem executados em um ambiente meticulosamente selecionado. É evidente que, nessa prática, os acadêmicos vivenciam essa oportunidade de testar, no sentido científico do termo, os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, bem como as melhores técnicas e metodologias de aula estudadas. No entanto, o estágio docente não se reduz a isso, justamente por haver algo nele que está para além do que é possível planejar e prever, ou seja, a experiência num sentido mais amplo, a qual, segundo Larrosa (2015, p. 18), na esteira do filósofo Walter Benjamin, pode ser traduzida como aquilo que nos passa, “[...] que nos acontece, que nos toca”.

Dentre as reflexões que a noção de experiência remete, destaca-se a capacidade de nos colocarmos face a face com o imprevisível das relações e dos acontecimentos, isto é, diante do Outro, seja como manifestação de um Tu, diferente de um Eu, ou do Outro expresso na forma de outros saberes, outros tempos, outros espaços, que não aqueles já circunscritos e representados pelo sujeito do conhecimento. O estágio como parte do processo formativo dos futuros professores também alude, e se não radicalmente, a essa experiência, pois é por meio do primeiro contato dos acadêmicos com a escola, com a sala de aula e com os alunos, que lhes são estranhos, que eles vivenciam essa dimensão propriamente dita da alteridade. Trata-se de um contato carregado de expectativas e de anseios, que, no fazer da prática docente, vão sendo confrontados frequentemente a partir de realidades distintas daquelas que foram imaginadas pelos futuros professores antes dos

primeiros encontros. Trata-se de um processo de fundamental importância na formação, pois se constitui em momento único, incapaz de ser repetido do mesmo modo e com os mesmos significados. É lugar e tempo de experiência e reflexão da prática, de constantemente pensar e repensar-se frente ao Outro, que interpela, que, por vezes, traumatiza e coloca em suspenso as quase certezas.

Para Larrosa (2015), essa é uma dimensão do conceito de experiência que, por vezes, esquecemos, não porque esqueceremos, mas porque o modo como a vida desenrola-se, sob o ritmo dos relógios, do trabalho, da informação e da opinião que chegam até nós, de forma imediata e veloz, tem nos levado a esquecer. Essa experiência, que não pode ser previamente administrada, registrada ou catalogada, é aquela que depende “[...] da paciência, da atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larrosa, 2015, p. 26). Ela depende do estar exposto, do nervo à flor da pele, da condição de vulnerabilidade, não no sentido de falta de preparação, mas como parte da condição que é própria do diálogo, que, além de escuta ativa, requer que nos exponhamos ao risco de sermos questionados, de sermos transformados no encontro aberto com o Outro, pois somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2015, p. 28).

A vivência do estágio é, por tudo isso, uma experiência, por diversas vezes, dolorosa, desconfortável, inquietante, filosoficamente radical, que leva os estagiários, isto é, futuros professores, a perguntarem-se sobre o seu próprio fazer, sobre

a condição do ser docente e sobre as inúmeras implicações que sua prática pode ter sobre a vida daqueles que irão, nos caminhos da sala de aula, encontrar-se com eles. Isso implica certa responsabilidade em relação ao Outro, no sentido de compreender que, mesmo na condição de professor, o conhecimento não está apenas naquilo que é planejado e anteriormente estudado. O conhecimento é construído na dinâmica das relações de sala de aula, por meio de práticas dialógicas que não visam neutralizar aqueles que interpelam, mas, sim, estimulá-los a continuar investigando, perguntando, criando e recriando conceitos, estabelecendo novas conexões e adquirindo saberes.

No entanto, a experiência da qual tratamos não é algo que se constitui de forma totalmente consciente. Pelo contrário, por pertencer à dimensão do encontro, do acontecimento, do imprevisível, somente após sedimentar-se na memória é que poderá tornar-se consciente ao sujeito da experiência, o qual a tomará, então, como objeto de reflexão. Esse aspecto ocorre no ato do lembrar, que, nesse caso, não se trata apenas de um lembrar mecânico, descritivo, que visa relatar objetivamente o ocorrido, mas um lembrar desperto por acontecimentos do presente que evocam rastros do passado de forma não intencional, fazendo-os saltar do arcabouço da memória para o tempo presente. Isso requer, conforme Larrosa (2015, p. 25), “[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro”. E nisso se

constituem os momentos de sala de aula, compartilhados entre professores estagiários, colegas e professores supervisores.

Durante o estágio docente, os acadêmicos tiveram momentos de partilha de suas experiências em sala de aula; ao ouvir os relatos dos colegas, puderam também refletir sobre suas próprias experiências. Algumas experiências vindas à tona justamente porque evocadas pela narrativa dos Outros, que traziam, em suas falas, elementos capazes de evocá-las e que, muitas vezes, nem se lembravam de tê-las vivido, mas que, enfim, puderam ser acessadas por meio desse espaço de partilha. Isso porque, embora o saber de experiência seja um saber: “[...] particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2015, p. 32), o acontecimento do estágio é comum, perpassa a todos, não do mesmo modo, é claro, mas como experiência coletiva. Por essa razão, tal experiência é capaz de ser narrada em rodas e círculos de conversa de sala de aula, em que não é apenas ouvida com empatia, mas se torna objeto de ressignificação conjunta.

Cabe destacar, ainda, a relevância da participação das professoras estagiárias do PPGEdU no acompanhamento da disciplina, pois suas trajetórias no chão da escola e seus conhecimentos sobre educação puderam tornar esses momentos de troca muito mais ricos. Em muitos momentos, foram suas próprias experiências que auxiliaram os acadêmicos do Curso de Filosofia no processo de elaboração e esclarecimento do que foi vivido. Legitimam, assim, os estudos e as discussões sobre a prática do estágio não apenas por meio do saber científico, mas também por um conhecimento tecido no seio da

vida vivida, transmitido a gerações futuras como saber de ordem prática, como conselho útil e aplicável, porque, de algum modo, foi revivido e tornado próprio pelos acadêmicos. Assim como o oleiro deixa as marcas de seus dedos no barro, com o qual esculpe o jarro (Benjamin, 2012, p. 221), a experiência do estágio também se compôs pelo olhar e pela construção de sentido realizada por muitas mãos.

Considerações finais

Em seu polêmico escrito *Regras para o parque humano*: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo, o filósofo alemão Peter Sloterdijk (2000, p. 7), lembrando o escritor Jean-Paul Sartre, explica que livros “são cartas redigidas a amigos, apenas mais longas”, possibilitando, dessa forma, uma “amizade realizada à distância por meio da escrita”. Isso significa que, quando entramos em contato com os livros e escritos em uma determinada área do saber, estamos efetivamente nos aproximando e apropriando das “cartas de amizade” que os antecessores nos enviaram, para que pudéssemos ter acesso ao que eles descobriram e sistematizaram. “Faz parte das regras do jogo da cultura escrita que os remanescentes não possam antever seus reais destinatários”, expressa Sloterdijk (2000, p. 8) e continua: “não obstante, os autores lançam-se à aventura de pôr suas cartas a caminho de amigos não identificados”. A leitura das longas cartas, por sua vez, depende da “boa vontade” e do interesse dos destinatários não identificados, que podem ou não se sentir atraídos em ler tais mensagens redigidas em outras circunstâncias e

que poderão ajudar a discernir certos fatos e problemas que perturbam o contexto atual.

Refletir por escrito sobre o processo formativo do estágio curricular, na interlocução de sujeitos que exerceram distintos papéis, auxiliados por uma intensa e fecunda socialização de experiências e vivências, bem como na apropriação de referências teóricas que ampliaram nosso olhar sobre a dinâmica escolar e sobre a educação hodierna, foi o que nos mobilizou para escrevermos este capítulo: um escrito elaborado por muitas mãos, com o propósito de problematizar, socializar, compartilhar, sistematizar e publicizar o que pensamos, acreditamos e defendemos quando nos referimos à formação de futuros professores por meio do processo de estágio de docência.

Podemos afirmar que a produção deste texto reforça e consolida o posicionamento de que a escrita, tanto solitária quanto coletiva, também constitui uma experiência formativa e transforma-se em “cartas de amizade” endereçadas a futuros professores ou leitores em geral que acreditam e lutam em defesa da escola pública, na educação como ferramenta de mudança e na democracia como modo de vida compartilhado.

Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1). p. 213-240.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *Comum*: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.

FÁVERO, Altair; CENTENARO, Junior; SANTOS, Antônio Pereira dos. Para além da eficiência e da eficácia: em defesa de uma cultura humanista como antídoto ao empresariamento da educação. In: PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina et al. (org.). *Abordagens diversificadas dos temas emergentes da educação contemporânea*. Ijuí: Unijuí, 2023. p. 53-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LARROSA, Jorge. *Tremores*: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos*: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins, 2015

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. *Escolas e professores*: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

REBOUL, Oliver. *Filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

SERRES, Michel. *Petite poucette*. Paris: Le Pommier, 2012.

SERRES, Michel. *Polegarzinho*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano*: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.



Os processos investigativos das crianças nos projetos de trabalho e a construção da aprendizagem

Adriana Bragagnolo | Rosângela Hanel Dias

Introdução

Aprendizagem das crianças, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, tem sido cenário de pertinentes reflexões e de desafios pedagógicos que nos impulsionam a pensar os processos de aprendizagem nos contextos dos estágios supervisionados no Curso de Pedagogia. Entendemos que as crianças são os sujeitos da aprendizagem, mas que precisam ser expostas a contextos pedagógicos e metodológicos significativos. Assim, temos como propósito, neste capítulo, tratar dos processos investigativos vivenciados pelas crianças nos projetos de trabalho desenvolvidos pelos(as) estagiários(as), analisando o potencial dos projetos para a aprendizagem.

Destacamos que o planejamento didático assumido nos estágios do Curso de Pedagogia tem sido por projetos de trabalho, em que uma das premissas teóricas é o processo investigativo como potencializador das aprendizagens infantis. Compreendemos a complexidade dos processos de aprendizagem e, por isso, dar voz às crianças, pela e na interação com o outro, pode potencializar a aprendizagem desses sujeitos.

Inicialmente, apresentamos a proposta de estágio, pautada metodologicamente pelos projetos de trabalho e pela relação com a construção do conhecimento no contexto escolar. A seguir, trataremos da organização social da aprendizagem, a qual ocorre pela e na interação com o outro. Logo após, sintetizamos nossas reflexões acerca dos processos investigativos enquanto uma das premissas teóricas nos projetos de trabalho. Por fim, através de nossas vivências nos estágios supervisionados no Curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo, seguem as reflexões sobre a aprendizagem das crianças pautadas pelos processos investigativos numa proposta de planejamento didático.

Os projetos de trabalho e a construção dos conhecimentos na escola

Os projetos de trabalho podem ser uma importante ferramenta de planejamento se compreendidos adequadamente, uma vez que implicam o reconhecimento da relação complexa entre conhecimentos e informações. De acordo com Barbosa e Horn (2008), todo projeto diz respeito a um processo criativo

tanto para os alunos quanto para os professores, já que oportuniza uma potente vinculação entre o ensino e a aprendizagem.

Segundo Hernández (1998), os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e de aprendizagem, vinculado a uma concepção de escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável pela própria aprendizagem. Ainda para o autor, os projetos de trabalho implicam enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecem a possibilidade de investigar um tema, partindo de um olhar relacional que integra ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

Os projetos de trabalho costumam ser planejamentos impulsionadores para os estudantes, já que podem proporcionar uma participação ativa no processo de aprendizagem. Conforme Hernández (1998, p. 89), esse planejamento:

[...] permite ao estudante escolher o tema ou envolver-se em sua escolha. Isso faz com que ele leve adiante a busca, no qual há de recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informação.

Segundo Barbosa e Horn (2008), a escolha do tema ou do problema a ser investigado num projeto poderá resultar das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento, bem como das próprias interrogações das crianças. Hernández (1998, p. 70) destaca que:

[...] o ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes a eles.

As crianças, em momentos de interação entre pares ou com intencionalidade pedagógica por parte dos adultos, fazem narrativas e perguntas que permitem constituir temas de projetos. Os temas de seu interesse são discutidos e, com base neles, formulam-se hipóteses, ou mesmo perguntas que, posteriormente, são provocadas por seus professores ou pelos futuros estagiários no momento da pesquisa. Os exemplos que seguem se constituíram em contextos de diálogo nos momentos do brincar, nos percursos de saídas de estudo e, também, por intervenções pedagógicas. Cada um foi gerado em uma situação diferente. Depois, todos tiveram desdobramentos de outras afirmações ou interrogações, tais como: *Eu sei que o paleontólogo estuda os dinossauros! Essa joaninha parece um besouro. É joaninha ou besouro? É uma pedra preciosa?* (referindo-se a pedrinhas brilhando ao sol, na areia). *Como funciona um imã? Por que tanta casinha igual?* (referindo-se à casa do João de Barro). *Essa grama é de verdade? Por que tinha uma cobra na escola?*

Hernández (1998, p. 65) pontua a necessidade de reconhecer que os projetos de trabalho e a visão educativa a que se vinculam convidam a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar:

[...] quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo).

Temos clareza da necessidade de uma proposta de mudança para repensar a função da escola e do próprio saber produzido nela. Os novos tempos e a cultura contemporânea implicam perceber que o saber não está mais centrado unicamente na escola e no docente. As possibilidades de acesso à informação são muitas, no entanto, torna-se imprescindível aprender a selecionar, organizar e analisar as informações produzidas e das quais dispomos, com o propósito de transformá-las em conhecimento. Hernández (1998, p. 79) assinala que:

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa ‘compreender’¹ o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação.

Entendemos que os projetos de trabalho, desenvolvidos no âmbito das escolas, podem ser um caminho potente na relação entre a informação e o conhecimento. Concordamos com Hernández (1998, p. 73) quando sinaliza que os projetos de trabalho assumem a necessidade de abordar a complexidade do conhecimento escolar. Para além disso, os projetos requerem a revisão do sentido do saber escolar e assinalam a importância da compreensão da realidade pessoal e cultural, por parte tanto dos professores quanto dos estudantes.

¹ Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relacional entre um original, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ele. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo. Implica, também, níveis de compreensão, pois, ainda que, em termos gerais, tudo seja válido, nem tudo tem o mesmo valor. A compreensão, segundo Perkins e Blythe (1994 *apud* Hernández, 1998, p. 87), “relaciona-se com a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma”.

A partir do que propõe Hernández (1998), um projeto de trabalho pode ser definido como um itinerário por um tema-problema que possibilita a análise, a interpretação e a crítica dessa problemática, no qual predomina a conduta de cooperação, sendo o professor um sujeito que também aprende nesse percurso de estudo, implicando uma mudança, em sala de aula, de atitude do adulto.

Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas, que são objetos de estudo e, sim, diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões diferentes novas em cada grupo (Hernández, 1998, p. 83).

Para os estagiários, essa experiência de projetos de trabalho significa uma mudança de concepção acerca da docência, no modo de compreender a criança nesse processo e também de redimensionar o planejamento, conforme o relato de uma estagiária do Curso de Pedagogia:

O que é trabalhar com projetos? Confesso que antes de começar meu estágio supervisionado não conseguiria responder essa questão, bom, quem sabe, até poderia responder, mas sem ter Certeza da resposta ou sem saber direito do que se trata. Agora posso responder, que trabalhar com projetos é essencial, é ensinar e aprender junto com as crianças todos os dias. As crianças aprendem sobre o que gostam, elas criam perguntas e investigam as respostas, elas descobrem, conhecem, vão atrás de experiências, novidades, digo que é algo que realmente sai da rotina, sai do comodismo, mas que no final ver os olhos das crianças brilhando em realizar uma atividade que nós planejamos vale muito a pena. Para simplificar eu diria que para trabalhar com projeto primeiramente é necessário observar e escutar as crianças, o interesse delas, qual é?! Quais são suas perguntas? Após isso, em todo planejamento quis que as próprias crianças fossem atrás de respostas para suas perguntas. Beatriz Marchiori, 2022.

É nessa perspectiva que Hernández (1998, p. 82) afirma que, em um projeto de trabalho, “o docente ensina a escutar; do que os outros dizem também podemos aprender”. Nessa direção, o autor pontua que a transcrição dos debates, das conversas e das análises faz parte do “conteúdo” do projeto. Os alunos se responsabilizam pelo que dizem, mas também levam em consideração “os outros”, como facilitadores da própria aprendizagem.

Na realização dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia, os registros dos debates, das conversas, das hipóteses, das análises e das críticas realizados pelos estudantes assumem um papel importante para a aprendizagem, sinalizando uma atitude colaborativa e participativa, como também o reconhecimento da possibilidade de aprender com o outro, e isso ultrapassa o conteúdo temático que se estuda. Os projetos de trabalho desenvolvidos nos referidos estágios também alimentam a ideia de que se trata de uma forma de aprendizagem na qual se considera que todos os estudantes podem aprender, mas, para isso, é imprescindível que o professor dê oportunidades a eles.

Em relação à importância dos registros para a construção dos conhecimentos, as autoras Barbosa e Horn (2008) manifestam que se trata de um momento bastante significativo na trajetória de um projeto, uma vez que, nesse momento, os estudantes avaliam e organizam as informações, construindo, assim, interpretações sobre a realidade. “Para valorizar esse momento, utilizam-se de diferentes modalidades de representar e comunicar, apresentando-se, assim, os diversos pontos de vista” (Barbosa; Horn, 2008, p. 62). Para além disso, as autoras sinalizam que:

É necessário escolher o que deve ser registrado, como é possível registrar, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Passa-se da experiência concreta das crianças para as distintas formas narrativas, em que as atividades e habilidades ligadas ao pensamento teórico põem-se em ação (Barbosa; Horn, 2008, p. 62).

No desenvolvimento dos projetos de trabalho dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia, é possível observar a utilização de diferentes linguagens para a sistematização e o registro dos conhecimentos construídos pelas crianças, dentre elas, destacam-se: visual, verbal (oral ou escrita), matemática, musical e corporal. Nessa perspectiva, concebemos que estamos valorizando o potencial criativo dos alunos e as diferentes formas de aprender e construir os conhecimentos escolares.

Temos clareza de que as distintas formas de sistematização e registro dos estudos realizados favorecem a organização da compreensão, dando sentido à indagação que circunda um projeto de trabalho. Conforme o que pontuam Barbosa e Horn (2008), os projetos criam estratégias significativas de apropriação de conhecimentos que podem ser continuamente replanejados e reorganizados, produzindo novos conhecimentos. Acreditamos que, nesse movimento de participação de todos os indivíduos, sejam estudantes ou professores, é possível a construção de conhecimentos que extrapolam o contexto da escola, abrindo possibilidades para que os estudantes possam seguir aprendendo ao longo da vida.

Reconhecemos que os projetos de trabalho desenvolvidos durante os estágios supervisionados no Curso de Pedagogia

têm contribuído para repensar a função da escola e do ensino na construção dos conhecimentos dos estudantes. Dessa forma, os projetos de trabalho indicam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade. Para dar continuidade à discussão, na sequência, debatemos a pertinência de aprender pela e na interação com o outro, uma vez que o desenvolvimento dos projetos de trabalho implica a cooperação e a coletividade.

Aprender pela e na interação com o outro: a organização social da aprendizagem nos projetos de trabalho

Diante das reflexões apresentadas, reiteramos que a aprendizagem depende de processos intencionais e que respeitem a natureza social do ser humano. Para tanto, apresentamos questões acerca da aprendizagem na relação com o outro, pelo viés das interações. A organização social da aprendizagem depende de um conjunto de fatores, especialmente das concepções de projetos e de interação social. O tema da interação não é novidade nas pesquisas educacionais, pois tem sido abordado há décadas, em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Laplane (1997, p. 9), “a noção de interação possui uma longa história que se entrelaça com a história das ciências e da filosofia”. Isso significa que ela é assumida em diferentes tendências educacionais. Por isso, podemos compreendê-la em perspectivas diferentes, mas que garantem princípios próximos:

[...] a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta em que os participantes ocupam lugares diferenciados (o adulto ensina e a criança aprende por exemplo). Algumas dessas abordagens destacam o papel da linguagem e privilegiam o estudo das práticas discursivas (Laplane, 1997, p. 41).

Uma das abordagens acerca da interação tem o aporte em Bakhtin/Volochínov, situação em que a interação é considerada a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados, enquanto a enunciação é vista como produto dessa interação. E ambas, portanto, são condicionadas “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata” (Bakhtin, 2014, p. 116).

Aquino (2008, p. 66) compreende que os aspectos históricos e culturais se interpõem nos processos interativos. Por seus estudos, considera que a interação social “é um fator constitutivo no e do desenvolvimento humano”. São diversos os contextos em que os seres humanos se constituem social e historicamente. É por situações interativas que as crianças se apropriam dos significados de determinado contexto.

Para Jerome Bruner (2001, p. 29), há um preceito importante de educação orientada por uma abordagem cultural: o interacional. Isso implica nos intercâmbios humanos, nas relações que envolvem comunidades de interação. Na escola, ou fora dela, sendo um processo educativo, envolve educador, estudante e outros pares, mas não necessariamente precisa ser uma pessoa. Quando se refere à interação, Bruner (2001, p. 30) defende a ideia de “subcomunidades de aprendizes que se ajudam mutuamente”.

Compreendemos que, na metodologia de projetos de trabalho, essas subcomunidades garantem momentos de cons-

trução de hipóteses, de conflitos ociocognitivos, de planejamento e sistematização, potencializando o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Aprender na e pela interação com o outro possibilita um percurso mais profundo e consolidado nas elaborações das crianças. Em conformidade com Martins Filho (2005, p. 111),

[...] é na interação e nas relações entre si que as crianças exercem a capacidade humana de transmitir e recriar cultura, e, por meio dela, retem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro do grupo.

Um fator importante diz respeito ao outro. No processo de aprendizagem, no ambiente escolar, sendo que, na educação infantil, nos anos iniciais, especialmente, as crianças vão se desenvolvendo em interação com o outro, numa relação entre pares, mas também com o adulto. Cabe destacar as palavras de Vygotski (1984, p. 210) nesse sentido:

El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y afectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño.

Essas são formas particulares de compreender o mundo e sua complexidade. Segundo a teoria histórico-cultural, torna-se evidente que há processos em que as crianças podem realizar tarefas sem a ajuda do adulto ou de pares de mesma idade. Contudo, há processos de elaboração de saberes em que a interação com outras crianças ou com quem as educa é

imprescindível. Nessa perspectiva, a metodologia é determinante. Ao trabalhar com projetos, o docente possibilita que a interação ocorra de diferentes formas. Uma delas tem base em um dos estudos desenvolvidos por Bruner (1997) que discute o formato de interação.

O formato de interação refere-se às rotinas familiares que permitem incorporar estratégias linguísticas nos processos de aprendizagem. Ele pode ser concebido como um:

[...] dispositivo acionado na interação verbal entre crianças e professoras, na maioria das vezes, organizado por essas últimas e vivenciado pela turma com certa periodicidade, em que estão em jogo ações com a linguagem compartilhadas com o outro (Bragagnolo, 2016, p. 158).

Nas experiências de projetos de trabalho, existem momentos padronizados, como as rodas de conversa, as saídas de campo, as situações diversas de sistematização coletiva ou a busca das respostas por coleta de informações, que possibilitam aprender mais e com os pares. Conforme Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 36), os formatos de interação:

São inicialmente, determinados pelo adulto na interação com a criança. Essa interação rotinizada possibilita que os objetivos dos seus sujeitos (criança e adultos) sejam coordenados pela divisão de trabalho e pela divisão de iniciativa. Os formatos são incorporados como sub-rotinas, desenvolvidas em cenários tornando-se generalizáveis e bastante abstratos.

Portanto, os formatos são dispositivos de interação verbal, inclusive como recurso metodológico pela abordagem de projetos de trabalho. Essas e outras reflexões permitem considerar a aprendizagem como uma organização social que oferece às crianças meios de se apropriarem dos conhecimen-

tos, de modo não linear, mas com todas as possibilidades que as temáticas e as problemáticas eleitas por elas podem lhes permitir. É por essa concepção que apresentaremos, a seguir, uma reflexão acerca da relação entre os processos investigativos e a aprendizagem.

Projetos de trabalho: os processos investigativos e a construção da aprendizagem das crianças

Conforme discutimos nos tópicos anteriores, os projetos de trabalho potencializam a construção de conhecimentos a partir da participação ativa e cooperativa entre estudantes e docentes. Os estudantes são reconhecidos como protagonistas de sua própria aprendizagem, de modo que, nesse contexto, os processos investigativos assumem papel fundamental. Na construção das temáticas ou problemáticas a serem desenvolvidas nos estágios supervisionados, a pesquisa investigativa é uma premissa que se faz presente tanto para o docente estagiário como para as crianças. No desenvolvimento desse tópico, explicitaremos, ainda que brevemente, o processo investigativo dos estagiários, no entanto, o foco de reflexão será o processo investigativo como uma das premissas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Na elaboração das propostas de projetos de trabalho, no que se refere à investigação dos estagiários, há um movimento de busca pelas temáticas de interesse das crianças. Assim, torna-se imprescindível, num primeiro momento, o reconhecimento do lugar em que o estágio será desenvolvido, para obter informações que possibilitem contextualizar criti-

camente o ambiente, as relações entre os sujeitos, os fazeres pedagógicos e a busca pelo tema-problema que será suporte para o projeto de trabalho. Nesse movimento de compreensão do contexto e de construção da temática de interesse, ressaltamos a importância de uma escuta atenta das manifestações das crianças.

Para Altino e Barbosa (2010, p. 11):

[Cabe o] desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atenta e sensível em um diálogo coletivo. Falamos da necessidade de olhar as crianças com uma “lente de aumento”, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações.

Os autores pontuam que:

Além da necessária participação ativa das crianças nas pesquisas, também estamos chamando atenção ao importante desenvolvimento de uma consciência político, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças, principalmente, no que diz respeito à elaboração de princípios para a consolidação da própria constituição das crianças como sujeitos sociais ativos, deflagrando um projeto educacional e de práticas metodológicas não convencionais interligado aos anseios, desejos e necessidades das próprias crianças. Isto fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas (Altino; Barbosa, 2010, p. 10).

É nesse movimento de investigação da realidade cultural, social e educacional das crianças que os projetos de trabalho são construídos, partindo, portanto, das curiosidades e das necessidades que elas revelam, em diálogo permanente com seus pares. Os pensamentos e as ideias das crianças precisam ser valorizados e respeitados. Conforme anunciamos

inicialmente, nosso foco de reflexão é a premissa de que, nos projetos de trabalho, abre-se espaço para os processos investigativos e de descoberta por parte das crianças, implicando, assim, na construção de sua aprendizagem. Partimos da premissa de que as crianças, por natureza, são curiosas e querem aprender a partir de si mesmas. De acordo com Vichery *et al.* (2016, p. 6): “A nossa tarefa é recriar esse sentimento de curiosidade em toda e qualquer aprendizagem”. Nos projetos de trabalho, as crianças são desafiadas a realizarem pesquisas e trabalhos colaborativos, vivenciando experiências investigativas, refletindo e compartilhando com seus pares as informações recolhidas, mantendo, assim, uma postura crítica e investigativa diante das temáticas pesquisadas.

Nos processos investigativos realizados pelas crianças, um ponto importante diz respeito aos trabalhos grupais, respeitando o que cada criança já sabe e o que ainda pode aprender. Para Vichery *et al.* (2016, p. 52): “As crianças podem ser agrupadas para buscar uma aprendizagem colaborativa por meio da indagação, e assim podem aprender ativamente e propiciar andaimos umas às outras”. Entretanto, isso não significa que toda a aprendizagem seja desenvolvida em grupos. É muito importante que sejam valorizados os interesses e as diferenças individuais, considerando que todos os indivíduos tenham possibilidades de gerar suas próprias indagações, permitindo que a criança faça escolhas ativamente sobre sua aprendizagem, questionando-se e interagindo com os colegas (Vichery *et al.*, 2016, p. 52).

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 42): “As aprendizagens nos projetos acontecem a partir de situações concretas, das interações construídas em um processo contínuo e dinâmico”. Para as autoras, os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. “Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas, e para respondê-las, serão necessárias as áreas do conhecimento ou as disciplinas” (Barbosa; Horn, 2008, p. 40). É nesse movimento que os processos investigativos realizados pelas crianças ganham força e potencializam a aprendizagem.

No processo de investigação de determinada temática, tanto as crianças quanto os adultos buscam informações em diferentes fontes: entrevistas, rodas de conversa, passeios, visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas em diferentes espaços (bibliotecas, laboratórios, sala de multimídia, sala de esportes, sala de dramatização...). Tudo isso para favorecer e criar um ambiente de pesquisa e de estudos (Barbosa; Horn, 2008, p. 59). Ademais, cria-se um ambiente que proporcione a aprendizagem, no qual as crianças possam explorar, questionar e investigar, promovendo a curiosidade, o espírito investigativo e a aprendizagem a partir de suas próprias reflexões (Vichery *et al.*, 2016, p. 43).

Um ambiente que incentive a independência e resiliência de cada criança; um ambiente em que as crianças se sintam apoiadas a investigar, cometer erros, aprimorar abordagens e ideias e, fundamentalmente, que as prepare para a vida no século XXI (Vichery *et al.*, 2016, p. 44).

Em consonância com Hernández (1998), a finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que eles investigam. Por isso, é importante que participem de um processo de pesquisa que tenha sentido para eles, no qual possam utilizar diferentes estratégias de pesquisa e estudo. Acreditamos, assim, que os processos investigativos desenvolvidos nos projetos de trabalho criam ricas possibilidades de aprendizagem, potencializando as capacidades criativa, crítica, reflexiva e colaborativa de cada criança envolvida no processo.

Considerações finais

Compreendemos que os projetos de trabalho, quando bem conduzidos, contribuem para o desenvolvimento do conhecimento e oferecem a chance de pensar com criatividade e criticidade. Nesse sentido, reafirmamos que essa abordagem dos projetos de trabalho desenvolvidos no âmbito dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia é um potente caminho para pensar os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que potencializa a construção de conhecimentos e considera as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem, num processo colaborativo e investigativo. Além disso, reconhecemos que a aprendizagem também ocorre na e pela interação, uma vez que aprender com o outro permite uma trajetória de aprendizagem validada pelas construções realizadas pelas crianças.

Temos clareza da importância de dar condições para que as crianças participem ativamente no próprio processo de

aprendizagem. Assim, é fundamental estimular uma abordagem metodológica que provoque nelas a indagação e o pensamento crítico. Os projetos de trabalho podem ser caminhos produtivos para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre problemáticas que as inquietem, despertando curiosidades e interesses potentes para o desenvolvimento da aprendizagem. É nesse movimento investigativo que cada um pode ter um lugar.

Referências

- ALTINO, J. M. F.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.
- AQUINO, F. de S. B. *Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRAGAGNOLO, A. *A interação verbal entre professoras e crianças na educação infantil: um encontro com a palavra*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRUNER, J. *Realidades mentais, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Trad. Jussara H. R. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HILÁRIO, R. N.; PAULA, L. de; BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, C. M. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 31-48.

LAPLANE, A. L. F. de. *Interação e silêncio na sala de aula*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

MARTINS FILHO, A. J. *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VICHERY, A. *et al. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Trad. Henrique de Oliveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Arte e ciência: uma proposta interdisciplinar para o ensino das cores

Alisson Cristian Giacomelli | Patrícia Boeira Ferretto | Marivane de Oliveira Biazus

Introdução

Desde a infância, a grande maioria das crianças demonstra fascínio pelas luzes coloridas, encantando-se ao brincar com tintas e criando uma variedade de formas e cores. O entendimento da formação das cores é de fundamental importância tanto para a arte como para a ciência. Ao mesmo tempo que um artista se utiliza de diferentes cores para criar a sua obra, um astrônomo, por exemplo, analisa as cores do espectro de uma estrela para determinar a sua composição. Muitos aspectos da ciência e da arte possuem inter-relações quase inevitáveis. Nesse sentido, a Física e a Arte estão relacionadas em muitos aspectos, sendo que ambas fazem parte da cultura humana.

A física também é cultura. A física também tem seu romance intrincado e misterioso. Isto não significa a substituição da física escolar "formulista" por uma física "romanceada". O que desejo é fornecer substância cultural para esses cálculos, para que essas fórmulas ganhem realidade científica e que se compreenda a interligação da física com a vida intelectual e social em geral (Zanetic, 1989, p. 5).

Todavia, quando paramos para refletir sobre o ensino de Artes, raramente a Física aparece na argumentação. Ciência e arte possuem uma relação íntima desde os tempos mais remotos. A arte e a cultura podem ser representadas por meio de uma pintura ou de uma obra literária. Tais expressões artísticas podem trazer à mente uma sinfonia de Beethoven, um quadro de Picasso ou um romance de Machado de Assis. Dificilmente a cultura se liga às leis de Newton ou às equações de Maxwell. Defendemos que é de extrema importância que se pense em abordagens com o intuito de modificar esse panorama. Nesse sentido, propomos uma sequência didática que envolve a construção de um equipamento para obtenção das cores secundárias da luz associada ao uso de tintas guache em uma atividade lúdica interdisciplinar.

Japiassu (1976) destaca que a interdisciplinaridade está diretamente relacionada à necessidade de superação da visão fragmentada do conhecimento presente no meio acadêmico, especialmente nos livros. O autor afirma que essa postura remete ao reconhecimento de novas linguagens, exigindo a superação das linguagens específicas, quase como um processo de desaprender. Fazenda (1979), por sua vez, sustenta que, para isso ser possível, os professores devem exercer não apenas a troca de conhecimentos e métodos, mas também de experiências e visões de mundo. A necessidade de tornar o ensino interdisci-

plinar tem sido amplamente discutida por pesquisadores e ressaltada nas orientações educacionais brasileiras. Entretanto, autores como Hartmann e Zimmermann (2007) e Rosa, Rosa e Darroz (2014) destacam que a sua efetivação no contexto escolar ainda carece de mais discussões e, especialmente, de propostas didáticas que possam subsidiar a ação dos professores.

Partindo desses pressupostos, tomamos como objetivo deste estudo apresentar uma proposta de sequência didática interdisciplinar entre Física e Artes para o ensino das cores. Inicialmente, destacamos que existem diferenças na formação quando se tratam das cores luz e pigmento. A cor luz é formada pela emissão ou reflexão de uma onda eletromagnética (a luz). Exemplos disso são as cores emitidas pelas lâmpadas, pelas lanternas, pelos canhões de luz usados em shows e teatros, pelas telas dos televisores e dos celulares. Já a cor pigmento é a cor refletida por um objeto iluminado e percebida pelo olho humano. Ela dependerá da cor luz usada para iluminar o objeto e da sua capacidade de absorção e reflexão de cada frequência de luz.

Nessa direção, propomos uma sequência didática que promove a interdisciplinaridade entre Física e Artes. A proposta consiste numa sequência didática pautada em uma atividade prática que se utiliza de dois recursos fundamentalmente: um equipamento construído com materiais de baixo custo e fácil aquisição, que tem o potencial de demonstrar a formação das cores secundárias da luz; e a utilização de tintas guache para a obtenção das cores secundárias dos pigmentos. Na sequência, apresentamos a descrição do passo a passo para a construção do referido equipamento, seguida de

uma proposta de sequência didática que pode ser adaptada por professores de educação básica.

Desenvolvimento

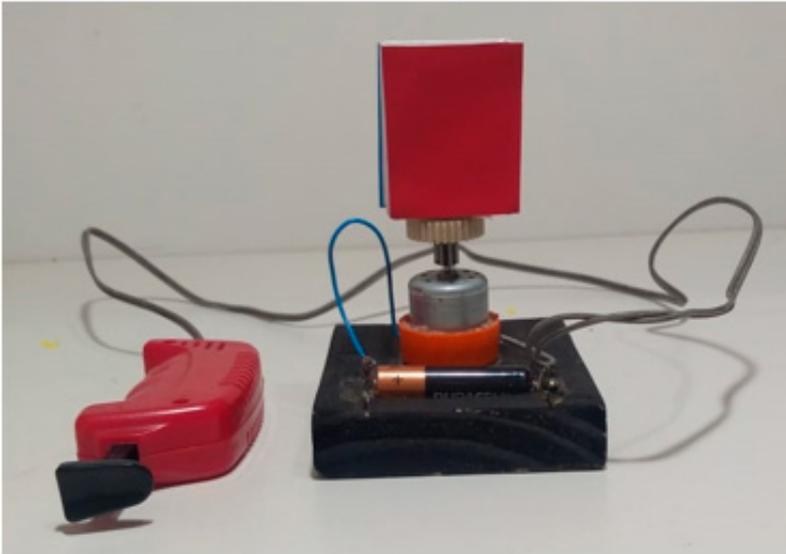
A sequência didática foi pautada em uma atividade prática que se utiliza de dois recursos básicos: um equipamento para demonstração das cores luz e tintas guache para a obtenção das cores pigmento. Inicialmente, descrevemos a construção do equipamento, para, posteriormente, apresentar a proposta de sequência didática. Para a construção do equipamento, foram utilizados materiais de baixo custo e fácil aquisição. Essa abordagem vai ao encontro da ideia de que é necessário tornar atividades práticas acessíveis para todos os contextos, mesmo que não se disponha de muitos recursos. Além disso, muitos dos materiais utilizados poderiam acabar indo para o lixo, e esse processo de reutilização pode também ser um elemento de conscientização a ser abordado junto aos estudantes.

Construção do equipamento

Para a construção do equipamento, foram utilizados os seguintes materiais: um motor de carrinho de controle remoto, um interruptor com controle de corrente (utilizados em carrinhos de autorama), uma tampa de refrigerante, uma pilha palito, fios de luz, ferro de solda, estanho, cola quente, cola instantânea, estilete, *post-its* coloridos, tesoura, folha branca, cola branca, uma caixa de fósforo e um pedaço de madeira. A Figura 1 consiste em uma fotografia dos materiais utilizados para a construção do equipamento.

o motor de carrinho, a pilha e o interruptor; e todas as conexões devem ser soldadas utilizando-se estanho e ferro de solda. Para a combinação das cores primárias da luz, nas faces da caixa de fósforo, colam-se *post-its* de diferentes cores. A Figura 2 mostra o equipamento finalizado e pronto para uso.

Figura 2 – Equipamento pronto para uso



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Os materiais e as técnicas utilizados para a construção do equipamento podem ser adaptados de acordo com a disponibilidade, assim como a partir das habilidades de quem for construir. A versão proposta foi desenvolvida com base nos materiais disponíveis no momento, os quais se mostraram eficientes e atenderam aos objetivos estipulados. Na sequência, apresentamos uma proposta de sequência didática que pode ser desenvolvida a partir do equipamento construído e do uso de tintas guache.

Sugestões de uso

Com o equipamento proposto, podem ser trabalhados conteúdos relacionados à teoria das cores, considerando as cores luz e pigmento. A proposta é trabalhar esses conteúdos de forma interdisciplinar, estabelecendo relações entre arte e ciência. Como o equipamento é de fácil construção e tratam-se de conteúdos presentes tanto no ensino fundamental como no ensino médio, entendemos que a atividade pode ser desenvolvida em diferentes faixas etárias dentro da educação básica. Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de sequência didática que pode ser utilizada e adaptada ou modificada de acordo com o tempo disponível e as concepções pedagógicas de cada professor e nível de ensino. Em um primeiro momento, recomendamos que seja feita uma introdução às cores luz e pigmento, com o objetivo de explicar as diferenças entre elas e suas aplicações no cotidiano.

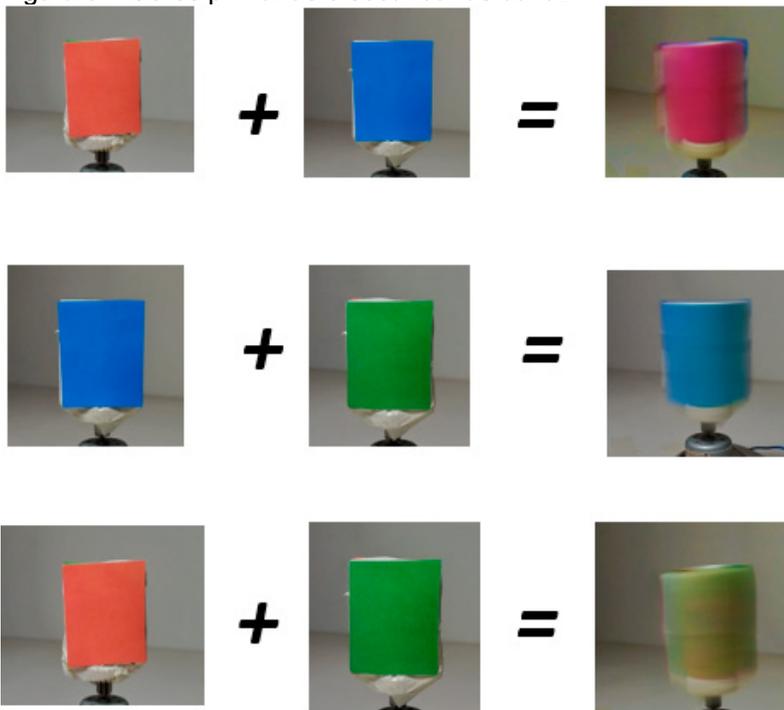
As cores luz são formadas pela emissão ou reflexão de ondas eletromagnéticas, mais especificamente da luz visível. Essa luz pode ser percebida diretamente pelos nossos olhos ou ser emitida por fontes luminosas, como lâmpadas, lanternas, telas de dispositivos eletrônicos (como televisores, monitores de computador e celulares). No sistema das cores luz, há três cores primárias: vermelho (R), verde (G) e azul (B), isto é, cores RGB (*red, green, blue*). A combinação dessas cores primárias em diferentes intensidades permite a formação de todas as outras cores visíveis. Por exemplo, a combinação total das cores primárias resulta na luz branca. Outras combinações resultam na formação de outras cores, chamadas de secun-

dárias. Quando feixes de luz coloridos se sobrepõem, ocorre a síntese aditiva das cores, ou seja, elas se somam para criar novas cores. Esse princípio é amplamente utilizado em tecnologias de *displays*, televisores, computadores e iluminação artística, em que a variação da intensidade das cores primárias pode criar uma ampla gama de cores visíveis.

As cores pigmento, por sua vez, são percebidas de forma indireta, pois são resultantes da absorção e da reflexão da luz pela superfície de objetos coloridos. Em outras palavras, quando um objeto é iluminado por uma fonte de luz branca (que contém todas as cores do espectro), ele absorve certas cores de luz e reflete outras cores que chegam até os nossos olhos. As cores que percebemos são as que são refletidas. No sistema de cores pigmento, há três cores primárias: azul, vermelho e amarelo. A combinação dessas cores primárias em diferentes proporções também permite a formação de uma ampla variedade de cores. A principal diferença entre as cores luz e pigmento está na forma como elas são produzidas. Enquanto as cores luz se combinam através da adição das cores primárias, as cores pigmento se combinam através da subtração das cores primárias. A combinação das três cores pigmento em proporções iguais resulta na cor preta, enquanto a ausência de pigmento (ausência de cores) resulta na cor branca. As cores pigmento têm aplicações em diversas áreas, como em pinturas, tintas, impressões, fotografias, entre outras formas de arte e indústria, em que a variação das proporções de cores primárias nos pigmentos permite obter uma ampla gama de tonalidades e matizes.

Após uma breve introdução teórica sobre o tema, sugerimos que, num segundo momento, sejam realizadas atividades práticas relacionadas à obtenção das cores secundárias da luz e das cores pigmento sucessivamente. Sugerimos iniciar pelas cores luz. Para tanto, utiliza-se o equipamento cuja construção foi apresentada anteriormente. A proposta é colar papéis de cores distintas em cada face da caixa de fósforos; assim, quando ela é posta a girar pelo motor, as cores se combinam na visão do observador. A Figura 3 mostra a combinação das cores luz primárias, resultando nas respectivas cores secundárias.

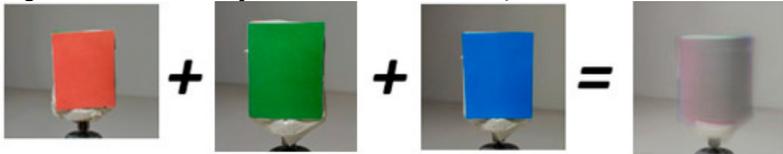
Figura 3 – Cores primárias e secundárias da luz



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Como é possível observar na Figura 3, ao se combinar o vermelho com o azul, obtém-se a cor secundária magenta; combinando o azul com o verde, tem-se o ciano; combinando o vermelho com o verde, obtém-se o amarelo. A próxima atividade proposta é misturar as três cores luz primárias. Deve-se questionar os estudantes sobre qual cor resultaria ao se misturar vermelho, verde e azul. Na sequência, faz-se o experimento, observando que a cor resultante é o branco, como é possível observar na Figura 4.

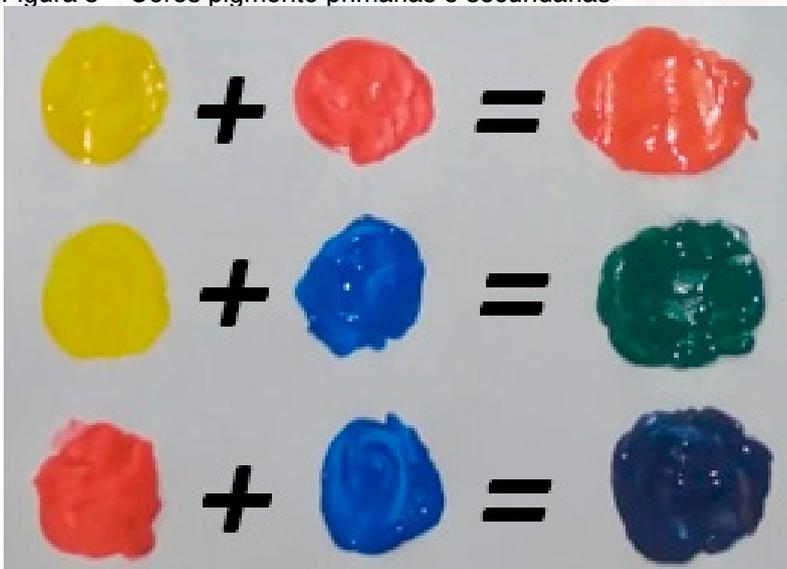
Figura 4 – Combinação das três cores luz primárias



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Num terceiro momento, sugerimos investigar, de forma prática, as cores pigmento primárias e secundárias. Para isso, deve-se utilizar materiais como tintas guache e folhas de ofício. A ideia principal é a de que o aluno busque encontrar as cores secundárias a partir das cores primárias. O aluno partirá em busca desse processo investigativo, no qual precisará misturar, em uma folha de ofício, duas das cores primárias. As cores primárias são: azul, vermelho e amarelo. Na Figura 5, é apresentado um exemplo do resultado da obtenção das cores secundárias a partir das primárias. Dessa maneira, o amarelo e o vermelho geram a cor laranja; o amarelo e o azul formam a cor verde; o vermelho e o azul resultam na cor roxa.

Figura 5 – Cores pigmento primárias e secundárias



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Na sequência, sugere-se que o aluno misture as três cores pigmento primárias e observe o resultado. Como se observa na Figura 6, o resultado é uma cor escura.

Figura 6 – Combinação das três cores pigmento primárias

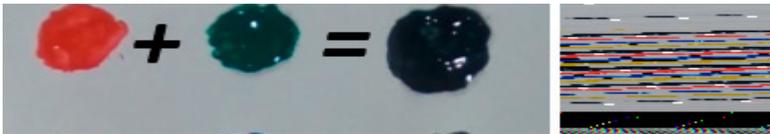


Fonte: acervo pessoal, 2023.

Na última parte da sequência, o aluno deverá buscar misturar as três cores luz primárias, porém utilizando os pigmentos em tinta guache. A ideia principal é a de que ele

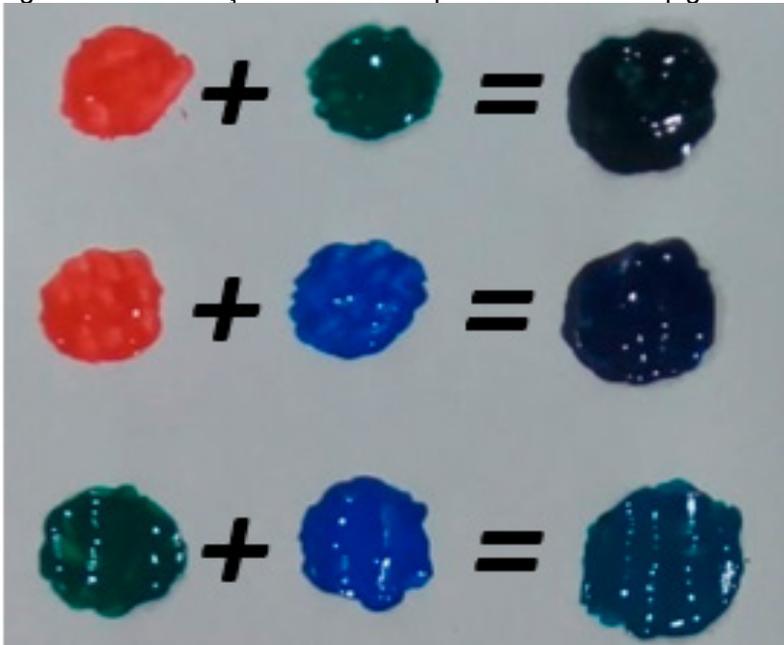
observe os resultados obtidos a partir da mistura das cores pigmento, comparando com os resultados obtidos no experimento feito com caixa de fósforo, da mistura das cores luz. O aluno deve identificar que, utilizando as mesmas cores, os resultados de cada experimento são diferentes, conforme se observa nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Combinação das três cores luz primárias utilizando pigmentos



Fonte: acervo pessoal, 2023.

Figura 8 – Combinação das cores luz primárias utilizando pigmentos



Fonte: acervo pessoal, 2023.

É importante que, ao final da última etapa, seja realizada uma discussão com os estudantes, destacando que os resultados obtidos ao combinar pigmentos diferem dos resultados obtidos quando se combinam cores luz. É fundamental que o professor realize uma mediação a respeito dessa discussão, para que se possa estabelecer a diferenciação presente na teoria das cores, quando se tratam de cores luz e cores pigmento.

Considerações finais

Este capítulo consistiu em um relato da construção de um equipamento e de uma proposta de sequência didática para o ensino interdisciplinar das cores. Destacamos a importância de tal proposta para subsidiar os professores da educação básica em suas práticas. Atividades experimentais de caráter lúdico têm um grande potencial de mobilizar os estudantes em um processo de aprendizagem ativa e crítica. Michelato (2015) afirma que os objetos lúdicos propiciam um clima descontraído e divertido em sala de aula, tornando o educando protagonista da sua construção de conhecimento e promovendo o ensino cooperativo entre os que manipulam tais objetos.

Portanto, destacamos que, com a sequência de atividades proposta, é possível estabelecer a diferenciação entre as cores luz e pigmento de uma forma visual e lúdica, o que pode se mostrar como uma importante alternativa para aulas tanto de Física como de Artes, em uma perspectiva interdisciplinar. Por fim, percebe-se uma significativa potencialidade

de utilização da atividade proposta na educação básica, assim como em cursos de formação de professores em ambas as áreas, devido à simplicidade e à potencialidade na construção do conhecimento.

Referências

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no ensino médio: a reaproximação das “duas culturas”. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2007.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MICHELATO, R. A. *A interdisciplinaridade de um monócórdio: uma análise fenomenológica envolvendo alunos do ensino médio profissionalizante*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2015.

ROSA, C. T. W. da; ROSA, Á. B. da; DARROZ, L. M. Estudo das rampas para cadeirantes: uma proposta de tema interdisciplinar para o ensino médio. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 21, n. 1, p. 165-177, 2014.

ZANETIC, J. *Física também é cultura*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 1989.



O estágio supervisionado: desafios do ensino de língua portuguesa

Catiúcia Carniel Gomes Bourscheid | Claudia Toldo

Considerações iniciais

A educação passa por um momento histórico de mudanças e transformações. Nesses últimos anos, muitos processos foram acelerados pelo impacto que a pandemia causou em todos os setores da sociedade. Se, por um lado, temos uma educação mais tecnológica, por outro, temos uma escola com problemas ainda mais intensos no que dizem respeito às questões emocionais que atravessam o ensino e a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Frente a tal contexto, a universidade precisou rever suas práticas e modificar algumas formas de se fazer presente nas escolas. A disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III, do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, é um exemplo de renovação e de re-

tomada de questões importantes e necessárias à escola e aos licenciandos em formação. O Estágio, como carinhosamente todos chamamos, foi um dos mais impactados e se alterou ao longo desses últimos três anos. Ao retornar às escolas, em seu formato presencial, essa disciplina deparou-se com uma realidade complexa de estudantes com déficit de conteúdos e problemas ainda maiores de leitura e escrita.

Diante dessa realidade, torna-se essencial reavaliar o ensino de língua materna e a importância dos estudos e das reflexões feitas na disciplina de Estágio para a formação de futuros professores, considerando todos os encontros realizados: sejam os momentos de leitura, estudo, discussão de questões teóricas que permeiam a formação acadêmica de todos; sejam os encontros individualizados de orientação, preparo das aulas a serem ministradas e as visitas realizadas na escola, durante o ministério das aulas.

Nesse sentido, organizamos o texto em duas partes: a primeira apresenta uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como componente curricular pertencente à Área de Linguagens, e a segunda apresenta a visão de estagiários sobre o momento vivido no Estágio Final. Destacamos a importância de reflexões desta natureza, considerando a contribuição do estágio na formação profissional, a partir do saber-fazer que não se reduz ao conhecimento de algumas técnicas e metodologias para “dar aula”, mas com fazer pedagógico que promove a qualidade da intervenção pedagógica na escola. Isso efetiva aprendizagens significativas por conta do aprimoramento e desenvolvimento de habilidades e competências

discentes à luz de uma postura crítico-reflexiva necessária a todo e qualquer Professor. Passemos a algumas reflexões.

O trabalho com a língua portuguesa na Área das Linguagens: uma reflexão

O trabalho com a língua portuguesa na escola está inserido numa perspectiva de interação, se considerarmos o que diz a BNCC (Brasil, 2018), na abertura da parte de que trata sobre a Área das Linguagens:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

Essa interação nos leva à perspectiva da prática social, tomando – neste caso – o ensino de Língua Portuguesa como uma possibilidade de desenvolver a competência linguística dos estudantes, na escola de educação básica, no que se refere à linguagem em suas mais diversas manifestações. Atividades significativas com o texto é uma necessidade do trabalho do professor de língua materna¹. Acreditamos que essas práticas de trabalho com leitura, escrita e análise linguística são princípios para concretizar uma prática docente produtora, inteligente e capaz de formar leitores competentes para entender o funcionamento da língua em suas mais diversas manifestações textuais.

¹ Nesta reflexão, tomamos a língua materna como língua portuguesa.

Sabemos que a atividade voltada para a descrição do funcionamento da língua, de forma isolada, não contribui para o desenvolvimento das habilidades de uso da língua. Não é através de atividades de catalogação de entidades, de classificação de palavras e de reconhecimento de suas funções na frase que alguém será capaz de usar a língua de forma eficiente e crítica nas diversas situações discursivas.

Para nós, não há dúvida de que a ineficiência da escola e o mau desempenho dos estudantes da educação básica estão intimamente relacionados ao trabalho desenvolvido no interior da sala de aula. Os alunos, durante praticamente uma década, estudam definições, verbalizam regras, fazem classificações, fixam estruturas afastadas da língua em uso, ou seja, desenvolvem atividades *sobre* a língua. Priorizam o *código*, a forma, como se a língua fosse autônoma, imutável e exterior ao falante. Fundamentados nos padrões rígidos da gramática tradicional, muitos professores se sustentam apenas nos paradigmas da modalidade escrita, defendendo que a aprendizagem se dá por meio de exercícios – e o que é mais grave – exercícios artificiais e distantes de situações reais de comunicação vividas pelos estudantes-falantes na escola e fora dela. Essa é uma realidade que procuramos alterar através de nossas aulas de Práticas e Estágio.

Queremos, nesta reflexão, trazer alguns elementos que julgamos necessários quando contemplamos e discutimos o trabalho de língua na escola, tomando como referência a função do professor de língua na sala de aula, destacando seu trabalho de leitura, de escrita e de análise linguística. Essas

são peças fundamentais que se amalgamam na tarefa de ensinar língua portuguesa a falantes nativos dessa língua.

A função do professor de língua portuguesa vai muito além de um simples *dar conteúdos gramaticais*. Partimos do princípio de que nossos alunos, tendo como suporte as aulas de língua portuguesa, devem ser capazes de melhorar seu desempenho linguístico, ou seja, desenvolver sua competência comunicativa. Desse modo, não há como tratar do ensino de língua materna sem fazer menção à língua como processo de interação verbal. Cabe lembrarmos que é através da língua que construímos a cultura, construímos mundos, criamos e (re)criamos realidades e tornamos nossas posições conhecidas. Assim, a língua tem de estar à disposição do homem, a serviço do homem. E é a linguagem em uso, ou seja, o discurso, que possibilita conhecermos o homem que vive e atua em sociedade. Émile Benveniste ([1954]1995, p. 17), linguista francês que se dedicou a estudar a linguagem humana, afirma: “... a linguagem é um fato humano; é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação”. Sendo assim, não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõem um enunciado, mas é preciso perceber que relações essas unidades do sistema linguístico mantêm com outras unidades em dada situação de uso. Acreditamos que essas questões de olhar a língua em uso, ou seja, ver a língua numa perspectiva enunciativa, devem perpassar o trabalho docente, a fim de que esses estudos possam auxiliar na compreensão do ensino da língua portuguesa, tomando a linguagem como

uso da língua, o emprego de seus signos para constituição do sentido dos textos.

Na esteira da reflexão desse linguista, acreditamos que é necessário formar professores que vejam a linguagem como algo que dê ao indivíduo o *status* de sujeito que interage com o outro, estabelecendo uma relação de diálogo. Para nós, o professor, formado e em formação, precisa ter presente esse diálogo instituído pela linguagem, uma vez que *é um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem*. Dessa forma, a linguagem será o lugar onde o indivíduo se constitui como falante e como sujeito, e isso vai acontecer em sala de aula, com um processo de ensino mediado pelo professor.

Por isso, defendemos que o ensino de língua portuguesa deva ultrapassar os níveis da palavra e da frase, tendo no texto o eixo principal do trabalho escolar. Nesse sentido, as ações desenvolvidas na escola devem priorizar atividades de uso da língua: atividades de produção oral, de produção escrita, de leitura e compreensão oral e escrita. Afinal, a escola não pode estar afastada da vida. Na vida, usamos textos o tempo todo – para expressar o que queremos, o que sentimos. É através de textos que argumentamos, duvidamos, nos rebelamos, manifestamos nosso apreço, nosso desdém.

Embora saibamos que as concepções linguísticas atuais circulam entre os professores de língua portuguesa e embora reconheçamos que tem aumentado o número de professores desejosos de mudanças nesse ensino, ainda assim o trabalho com a gramática continua se dando da forma mais tradicio-

nal, com práticas que desestimulam as relações entre o falante e a língua. Permanece, ainda, arraigada a ideia de que o domínio de determinadas estruturas ditadas pela gramática garantirá o *uso correto* da língua. Por conta disso, os professores supõem que o aluno será capaz de transferir automaticamente os conhecimentos obtidos *sobre* a língua para o seu uso efetivo e esquecem (ou não sabem) que a melhoria da competência comunicativa só se dará ao contemplarmos a língua em uso. Entendemos, então, que a formação do professor deve ser prioridade no trabalho realizado na universidade, principalmente em disciplinas de Práticas e Estágio Supervisionado.

Outro elemento fundamental no trabalho com a língua na escola são as atividades com a leitura. Ensinar a ler é mostrar ao aluno que ele pode construir mundos e sentidos possíveis, compreendendo-os e (re)significando-os todos os dias, através dos textos que lê, dentro e fora da sala de aula. Quando nosso ilustre educador Paulo Freire (2001, p. 20), em 1981, na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, diz que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. [e que] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, ele traz uma perspectiva de leitura que nos provoca a olhar para o mundo, para a sociedade onde está o sujeito falante que com a língua e pela língua se comunica com outros e constrói sentidos. Significa. Cria mundos possíveis.

Ainda tomando outras palavras de Freire (1982, p. 42), lembramos que: “Toda prática educativa implica numa con-

cepção dos seres humanos e do mundo”. Dessa forma, o professor de língua precisa de concepções claras sobre língua/linguagem, sujeito e os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que o modo como são entendidos tais aspectos refletirá na sua prática docente com o trabalho de texto. Isso aponta para uma atividade de leitura, enquanto trabalho que efetiva um conjunto de práticas que trazem a reflexão, o fenômeno da (de)codificação e compreensão, o querer ler, a construção de sentidos, a intertextualidade. Precisamos tomar a atividade de leitura como prática diária que desenvolve a inteligência crítica. Assim, entendemos que “ler torna-se um método intelectual destinado a organizar um saber, um texto, e a restituir-lhe todas as vibrações de sentido contidas na sua letra” (Barthes; Compagnon, 1984, p. 76). Portanto, entendemos a leitura não como um conceito abstrato, mas como uma prática significativa que forma sujeitos leitores e competentes para compreenderem o que leem. E é pelo trabalho com, sobre e de língua que se faz isso. Entendemos leitura como um ato que traz uma leitura anterior, em que, no tempo presente – o da fala –, o locutor traz essa leitura, sempre nova, para ser lida pelo seu interlocutor; entendemos leitura com um ato de ler a sociedade em que se está inserido e que se pode interpretar pelo uso da língua; e entendemos leitura como o reconhecimento do modo de organização do texto, para entender como se arranjaram as formas da língua que significam e revelam tal sentido e não outro no texto em análise.

Agora, sublinhamos outro elemento fundamental no trabalho do professor de língua em sala de aula: a escrita, que, a

nosso ver, pode ser derivada de um trabalho significativo de leitura. Retomamos Paulo Freire: quando ele fala de leitura de mundo, podemos inferir que ele fala da leitura que o sujeito faz do mundo, ou seja, da sociedade em que está inserido. Para isso, ele usa a língua – a linguagem humana que o aproxima do outro. Aproximamo-nos mais uma vez do linguista Benveniste ([1968]/1989, p. 93), que afirma que “a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”. Isso evidencia uma relação óbvia: nós vivemos em sociedade e usamos a língua para nos comunicar. Assim, a língua pressupõe uma sociedade que toma a língua para fazer falar os sujeitos uns com os outros, ou seja, língua e sociedade são duas realidades que *se implicam*. Tomamos aqui a dimensão de sociedade como coletividade humana, ou seja, *base e condição primeira da existência dos homens* ([1968]/1989, p. 96), e língua como *formas significantes, condição primeira da comunicação* ([1968]/1989, p. 96). Temos assim a língua como *uma identidade em meio às diversidades individuais* que liga homem e sociedade.

Essas considerações nos autorizam a afirmar que, quando Paulo Freire fala em leitura de mundo e ele mesmo faz a sua, do seu mundo, ele – pelo exercício da linguagem – lê um mundo que quer que os outros também leiam. E leiam pelo que fala e/ou pelo que escreve. Esse mundo é a sociedade em que esteve inserido e a língua, que a contém, possibilita que ele traga – pelo seu discurso – lembranças, significações, valores, descrições da sociedade, da cultura, da casa, da família,

da natureza que conheceu quando criança. Então, ler é ler a sociedade em que se está inserido e que se pode interpretar pela língua. Isso traz uma possibilidade: os fios de um texto lido, que, entrelaçados, tecem a trama da leitura de um texto, possibilitam aprender a ler e, por isso, aprender a escrever. Tomamos aqui a aprendizagem da escrita como uma consequência possível da aprendizagem do ato de ler. Se lemos o texto, o mundo, a sociedade, podemos aprender a escrever tudo o que se relaciona com o que lemos. Nesse ponto, trazemos mais uma vez as palavras do grande mestre Paulo Freire (1982, p. 22), que, ao referir-se ao movimento que fazia ao ler o mundo particular em que esteve envolvido, afirma: “... re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida”. Essa compreensão de que trata Paulo Freire sobre a sua leitura de um tempo anterior traz a possibilidade de escrever num agora.

Então, a escrita está interligada com a aprendizagem da leitura e vice-versa. A escolha das palavras na escrita de um texto pode trazer significados construídos culturalmente e são lidos nesses textos. Acreditamos que, ao ensinar nossos alunos a ler o modo de organização do texto, para entender como se arranjaram as formas da língua para significarem e revelarem tal sentido, ensinamos a ler e a escrever o mundo. Como diz Benveniste (1968b/1989, p. 24), “o estudo da língua pode tornar-se uma ciência piloto esclarecendo-nos sobre a organização mental que resulta da experiência do mundo ou à qual experiência do mundo se adapta”. Isso nos aponta a língua como o domínio do sentido. Tudo o que lemos precisa fa-

zer sentido para que possa ser escrito. Portanto, ler e escrever se ensinam, e isso deve ocorrer todos os dias. Poderíamos nos perguntar, ainda: qual a principal ação para que isso ocorra? Acreditamos que seja mostrar como a língua se organiza. Eis aí o quarto elemento fundamental para o trabalho do professor: a análise linguística.

Mostrar como o texto funciona significa ler a organização do texto pelo uso que se faz da língua para arquitetá-lo. É necessário mostrar aos alunos como o texto se organiza, como o autor do texto fez para dizer o que disse, que estratégias textuais foram usadas para organizar o sentido do texto, que recursos linguísticos foram empregados, como a sintaxe da língua organizou os enunciados do texto, como a pontuação organizou a cadência do texto. Ou seja: como as palavras que organizam o texto foram combinadas para construir tal sentido e não outro. Análise linguística é o trabalho de mostrar, no texto, o funcionamento da língua.

A partir das ponderações apresentadas, dedicamos a próxima seção do texto à reflexão sobre o Estágio Supervisionado, especialmente pela visão dos acadêmicos, para que possamos relacionar o trabalho feito ao longo do Curso de Letras com as perspectivas apresentadas pelos estudantes. Destacamos ainda que o termo “estágio” tem origem no latim medieval, *stagium*, que significa fase, período preparatório. Nesta reflexão, entendemos o estágio como um tempo dedicado aos estudos práticos, às intervenções pedagógicas realizadas em situação de docência. O estágio, aqui discutido, diz respeito ao período em que a universidade dispõe para que o futuro profissional

adquirir competências teórico-práticas para o exercício de sua habilitação enquanto profissional. Neste texto, trazemos experiências realizadas em sala de aula, na escola. Sabemos que outras experiências, não tão formais, também foram realizadas como práticas de estágio. A seguir, nossa experiência.

O estágio: uma experiência de formação docente

O estágio é uma das experiências mais importantes e significativas no universo de acadêmicos de cursos de licenciatura. Aliado à teoria e à pesquisa, o estágio é a mais relevante oportunidade que os acadêmicos têm de vivenciar o contexto da escola em sua amplitude e sua complexidade. Ao longo do Curso de Letras, inúmeras são as oportunidades de refletir sobre a escola e a sua realidade contemporânea. A universidade oferece diferentes possibilidades de vivenciar o contexto escolar, seja nas disciplinas de práticas docentes, seja em projetos de extensão, ou até mesmo na divulgação de estágios que as escolas oferecem. Porém, a experiência prática, por vezes, faz-se presente apenas ao final do curso, quando não há engajamento dos acadêmicos ao longo de sua formação com as práticas docentes.

No intuito de evidenciar a perspectiva dos acadêmicos com relação ao processo do estágio, traremos alguns relatos de estagiários do Curso de Letras sobre as suas experiências². Iniciamos com o relato de um acadêmico que reforça a importância da disciplina para a sua formação:

² Optamos por não utilizar o nome dos acadêmicos para preservar as suas identidades.

O Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura desempenha um papel fundamental na formação de professores de língua, proporcionando aos futuros educadores um espaço privilegiado para a vivência e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação acadêmica. Compreendido como um momento de inserção no ambiente escolar, o estágio permite aos graduandos experiências significativas de observação, reflexão e participação, contribuindo para o desenvolvimento de competências pedagógicas, socioemocionais e didáticas necessárias para a atuação docente (acadêmico A).

O que se percebe é uma distância significativa entre aqueles que vivenciaram, ao longo do curso, experiências no contexto escolar e aqueles que entraram em sala de aula somente no estágio. Os alunos que tiveram alguma vivência escolar conseguem lidar de uma forma melhor com questões que invadem o universo da escola, como, por exemplo, gestão de sala de aula, inclusão e habilidades socioemocionais. Frente a esse contexto, acreditamos que experiências no contexto escolar, ao longo do curso e não somente no período do Estágio Final, são essenciais para a formação docente e a preparação para a entrada no mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo. Evidencia-se uma busca pelo mercado de profissionais que apresentem uma formação integral, que vai além dos conhecimentos teóricos, específicos: busca-se um profissional que saiba lidar com as diferenças, que saiba trabalhar em equipe, que saiba desenvolver atividades inter e transdisciplinares, que domine tecnologias e diferentes metodologias e, especialmente, que consiga se inserir no ambiente escolar, compreendendo as particularidades de cada instituição de ensino.

Vejam os relatos de outros estagiários sobre a experiência do estágio:

[...] avalio estas intervenções pedagógicas como uma experiência positiva e desafiadora. A experiência vivenciada foi uma grande oportunidade de formação enquanto docente, onde pude desenvolver habilidades que até o momento eram conhecidas apenas no campo teórico, além de conhecer a realidade e as reais necessidades da escola (acadêmico B).

A educação no país passa por uma de suas maiores crises não apenas no que diz respeito à qualidade de ensino, mas, principalmente, pelo fato de que a profissão não é mais buscada pelos jovens que finalizam o ensino básico. Assim sendo, a responsabilidade da universidade na formação docente é cada vez maior, pois é preciso dar condições para que os acadêmicos terminem seus cursos com os conhecimentos necessários e estejam preparados para enfrentar a realidade que irão encontrar na escola. O estágio ainda é visto, por muitos, como um momento desafiador e temido por aqueles que, mesmo cursando uma licenciatura, ainda não têm certeza se irão seguir a carreira docente, o que se evidencia no seguinte relato de um estagiário:

O estágio era uma daquelas experiências “temidas” na faculdade, justamente por ser tão prática e por nos colocar tão à frente do que nos espera como futuros professores. É o momento em que sentimos, de verdade, o que é ensinar, o que é se conectar com os alunos, o que é planejar e o que é executar (já que descobrimos que são coisas bem diferentes!) (acadêmico C).

Percebe-se, no relato supracitado, o quanto a experiência do estágio é algo temido pelos acadêmicos, por ser o momento em que muitos irão comprovar se a escolha feita realmente se concretizará na atuação profissional. Cada vez mais, percebe-

mos egressos atuando em outras áreas pela não inserção no mercado de trabalho ou pela escolha do sujeito em não atuar em sua área de formação. Isso se deve, em partes, a características próprias das novas gerações, que, por vezes, não estão preparadas para lidar com questões socioemocionais tão exigidas na atuação como professor. Ser professor é, também, lidar com expectativas e frustrações. Diante disso, resiliência é uma das características mais exigidas do profissional que atua em sala de aula:

Antes de iniciar o projeto pensava que cada coisa iria sair exatamente como no papel, porém lidamos com pessoas e ficou nítido que esse ambiente escolar é suscetível de contratempos, e claro, das idiossincrasias de cada aluno – turma (acadêmico B).

No relato do estagiário, percebemos a observação do quão necessária é a adaptação do planejamento ao longo do processo, pois, entre a expectativa e a realidade, há inúmeras questões a serem observadas, como, por exemplo, estrutura escolar, dificuldades de aprendizagem, diferenças de ritmo de trabalho entre os alunos, acesso a bens culturais, questões de leitura e escrita, dentre outras demandas emergentes da sala de aula. Destacamos a sensibilidade para uma educação humanizadora presente no relato a seguir:

Sendo assim, concluo dizendo que minha experiência de estágio não foi perfeita, mas que foi maravilhosa mesmo assim, pois pude perceber o quanto os alunos esperam de nós, e que é nosso dever dar o nosso melhor a eles. Por isso precisamos preparar boas aulas, que tenham sentido e significado na vida deles, afinal são crianças/adolescentes que de alguma forma se espelham no professor, precisamos dentro do possível dar a atenção necessária para que se tornem adultos mais humanizados. Agradeço de coração a experiência vivida (acadêmico E).

Antes de sermos professores, somos seres humanos convivendo com outros seres humanos. Há de se ter sempre em vista que, muito além de lugar de acesso a objetos de conhecimento, competências e habilidades, a escola é lugar de convívio, de aprendizado de práticas sociais, de sensibilização para o diferente, de respeito a diferentes opiniões. Portanto, um professor que busca uma formação integral para seus alunos precisa, antes de tudo, formar-se integralmente.

Essa realidade demonstra que uma experiência única ao final de uma licenciatura pode não dar conta de preparar o sujeito para enfrentar as dificuldades que encontrará ao ingressar em sua carreira docente. Frente ao contexto de escassez de profissionais da educação, cabe à Academia repensar as suas práticas e dar maiores condições para que os alunos não só optem por cursos de licenciatura, como também optem pela profissão de professor. Há várias iniciativas tanto no âmbito das universidades, com projetos de extensão, quanto no âmbito governamental, com iniciativas de fomento a bolsas de estudo, como alternativas para amenizar o problema da falta de profissionais na área da educação.

Ademais, iniciativas como o Programa de Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo mostram-se como belas oportunidades para que estudantes possam vivenciar o contexto escolar ao longo do curso e aprimorar os seus conhecimentos enquanto ainda cursam a licenciatura. As experiências relatadas pelos alunos da residência enchem-nos de esperança em um futuro mais promissor para a educação, pois demonstram um engajamento do acadêmico com a escola, que o faz promover mudanças no contexto social.

Considerações finais

Para concluir, o que não significa o término da reflexão, o ensino de língua portuguesa na escola necessita de professores engajados e preparados para enfrentar os desafios da realidade escolar. De um lado, é necessário haver uma formação teórica que dê suporte para a compreensão dos conceitos inerentes ao trabalho com a língua; de outro, é necessário um entendimento de que, mais do que ensinar “gramática”, é necessário fazer refletir sobre uma língua que serve para viver.

Assim, acreditamos que o estágio se caracteriza como tempo de conhecimento e espaço de imersão no campo de trabalho escolhido pelos acadêmicos, na medida em que se constituem pela socialização das vivências e pelo embasamento teórico-prático entre os profissionais em formação – sempre. Desse modo, vimos o estágio como eixo entre o que é visto na teoria – durante o curso – e o que se aplica na prática, uma vez que confere aos acadêmicos e aos professores condições para avaliação de seus papéis, assim como o aperfeiçoamento dos processos educativos que orientam a formação de educadores num curso de licenciatura. Não podemos deixar de registrar que a prática do estágio, desenvolvido com projetos de intervenção pedagógica bem planejados e significativos, torna-se um percurso teórico-metodológico de mão dupla, a saber: a formação dos estagiários e a criação de possibilidades de melhoria das escolas. Esse diálogo estabelecido, principalmente entre estagiários e escola, é fundamental para o papel da universidade na formação de pessoas.

Não podemos deixar de registrar, nestas reflexões finais, que ser professor requer a ampliação do repertório de experiências próprias e o engajamento com os mundos do conhecimento e das ideias – próprios de sua formação enquanto docente. É nesta simbiose de aprender e de enriquecimento cultural que os professores são agentes de uma educação entrelaçada com a vida, e é por meio dela que podem contribuir para novas formas de convívio e de solidariedade entre todos, enquanto sujeitos que aprendem todos os dias.

Referências

- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Vol. 11. Oral/Escrito. Maia: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. p. 184-206.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.



A singularidade das pessoas: uma proposta desenvolvida no estágio supervisionado de língua portuguesa e literatura

Luciana Maria Crestani | Josiane Faqui Locatelli | Paôla Rodrigues Viera

Introdução

Muito embora durante as aulas da graduação se propiciem diversas atividades práticas em que os acadêmicos das licenciaturas apresentam propostas de ensino aos colegas de curso, o estágio curricular supervisionado é um dos momentos mais significativos na vida dos graduandos, pois é quando se inserem efetivamente na realidade escolar, assumindo uma turma de aula e, com ela, toda a responsabilidade implicada no fazer docente. Assumir uma sala de aula é muito mais que preparar conteúdos e ministrá-los, requer conhecer os alunos, adaptar os trabalhos às necessidades e às particularidades destes e às condições

da escola, trabalhar comportamentos e atitudes, compreender diferenças e singularidades próprias da subjetividade humana e propor atividades que efetivamente contribuam para desenvolver competências associadas à vida dos estudantes, ao ser e ao agir enquanto sujeitos sociais.

Foi com esse olhar que se desenvolveu a proposta de estágio de Língua Portuguesa e Literatura ora em pauta. Ela foi elaborada para turmas de 6º ano do ensino fundamental pelas estagiárias do Curso de Letras, Josiane Faqui Locatelli e Paôla Rodrigues Viera, sob a orientação da professora Luciana Maria Crestani. Embora tenham planejado em conjunto uma proposta única, cada estagiária ministrou as aulas em uma escola diferente, em municípios diferentes, vivenciando experiências diversas que, compartilhadas, enriqueceram os conhecimentos de todas. Josiane ministrou seu estágio na Escola Cívico-Militar de Ensino Fundamental Orestes de Britto Scheffer, localizada no bairro Nossa Senhora das Graças, em Arvorezinha, RS. Paôla, na Escola Estadual Lothário Chassot, localizada em Tapera, RS. Ambas aplicaram uma sequência didática composta por 12 horas-aulas, organizada em torno do tema “A singularidade das pessoas”, explorando atividades atinentes aos quatro eixos de práticas de linguagem previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018): leitura/escuta, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica.

Diferentes perspectivas teóricas foram mobilizadas nas atividades práticas, dada a diversidade de objetos de conhecimento explorados ao longo das aulas. No entanto, alguns

marcos teóricos receberam mais ênfase, posto que sustentam as concepções de ensino e aprendizagem de linguagens, evidenciando-se, em especial, como fundamentos da BNCC (Brasil, 2018): os estudos enunciativo-discursivos da linguagem, os gêneros do discurso e os multiletramentos. Do diálogo entre tais marcos teóricos e preceitos da BNCC emergiu a sequência didática aplicada aos alunos de 6º ano.

Neste texto, explanamos a proposta desenvolvida, que culminou numa exposição de autobiografias e autorretratos produzidos pelos estudantes. O interesse em compartilhar essa experiência se justifica por, pelo menos, duas razões: mostra a articulação entre preceitos teóricos, BNCC e práticas de sala de aula; as atividades relatadas podem lançar luzes a outros e novos trabalhos com as linguagens.

O texto vem assim organizado: primeiramente, apresentamos princípios teóricos que sustentaram a elaboração da sequência didática; num segundo momento, o relato das principais atividades realizadas com as turmas; nas conclusões, destacamos os aspectos mais significativos vivenciados nessa experiência.

Preceitos teóricos norteadores das práticas de estágio

Como já mencionado, três foram os marcos teóricos principais a nortearem a sequência didática proposta na prática de estágio: os estudos enunciativo-discursivos da linguagem, as concepções sobre gêneros do discurso e os estudos dos mul-

tiletramentos. Esses estudos se entrelaçam, uma vez que todos têm como foco o uso da linguagem nas práticas de interação social. A BNCC, por sua vez, incorpora preceitos de tais teorias e também propõe que os processos de ensino e aprendizagem de língua materna na educação básica se voltem ao desenvolvimento de habilidades e competências associadas ao uso das linguagens nas práticas de interação social, buscando o protagonismo dos alunos-sujeitos. Apresentamos, a seguir, preceitos teóricos que ampararam a prática desenvolvida.

Sobre os estudos enunciativo-discursivos da linguagem

Os estudos enunciativos da linguagem se voltam à enunciação, que, para Benveniste (1989, p. 82), trata-se de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Mais do que como sistema de signos – concepção saussureana –, importa nesses estudos a linguagem como instância que permite a produção de discursos e o (inter)agir socialmente. Como explica Benveniste (1989, p. 93), a “linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem”.

Nesses estudos, enunciador e enunciatário¹ são tomados como sujeitos sociais, dotados de crenças, valores e concepções diferentes e que assumem posições discursivas distintas em virtude de vivências e experiências próprias. Esses aspec-

¹ O produtor e o receptor do enunciado, respectivamente.

tos se evidenciam na e pela linguagem, nas suas produções discursivas.

A BNCC (Brasil, 2018, p. 65) se filia a tal arcabouço teórico e assim postula:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Muito além do simples ato de nomear e classificar fatos da língua (como muitas vezes ainda se vê em aulas de gramática tradicional), o trabalho com linguagens em sala de aula precisa, então, voltar-se à produção/recepção de enunciados, buscando compreender e explicar como se produzem sentidos, afinal é por meio de enunciados (textos) que (inter) agimos uns com os outros. Importa, pois, saber fazer uso das linguagens nas práticas sociais.

Sobre os gêneros do discurso

Os estudos sobre os gêneros do discurso, fundados em concepções de Bakhtin (2003), preceituam que a interação de uns com os outros sempre se dá por meio de enunciados relativamente estáveis, que circulam em diferentes esferas

de atuação social. Esses enunciados possuem características mais ou menos cristalizadas – organização composicional, conteúdo temático e estilo – que permitem que os reconheçamos e saibamos utilizá-los em nossas interações.

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. Conteúdo temáticos, estilo e organização composicional constroem o todo que constitui o enunciado, que é marcado pela especificidade de uma esfera de ação (Fiorin, 2006, p. 62).

Desses estudos, destacamos o fato de que só nos comunicamos por meio de gêneros do discurso (textos) e, portanto, é preciso explorá-los com os alunos para que saibam como compreendê-los e como produzi-los nas diversas esferas de atuação social. Por exemplo, na esfera religiosa, há gêneros como a oração, o sermão, a prece, etc. Na esfera jurídica, há a petição, a sentença, o despacho, etc. Na esfera jornalística, a notícia, a entrevista, o artigo de opinião, o editorial, etc. Na esfera acadêmica, circulam gêneros como o artigo científico, o seminário, a aula expositiva, o resumo, etc.

Como explica Bakhtin (2003, p. 282, grifos do autor):

[...] a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na *escolha de um certo gênero do discurso* [...]. Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.

E segue o autor:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (2003, p. 283).

O trabalho com os gêneros discursivos já era postulado nos PCNs, desde o final dos anos 1990, e se reitera na BNCC. Neste documento normativo vem mais fortalecida a ênfase na abordagem dos gêneros discursivos multissemióticos e multimodais, dada a presença cada vez mais marcante de elementos imagéticos na composição dos textos, assim como das tecnologias digitais nos processos de produção e recepção textual.

Nessa esteira, estabelecem-se competências específicas de Língua Portuguesa como as que seguem:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...]

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018, p. 87).

É importante destacar que o próprio conceito de leitura na BNCC (Brasil, 2018) assume um caráter mais abrangente, considerando não apenas os textos escritos, mas também os visuais (foto, pintura, desenho, escultura, etc.) e os multissemióticos (gráfico, diagrama, filme, vídeo, etc.). Amplia-se, então, o entendimento acerca do que é objeto de leitura, impondo aos trabalhos em classe um olhar mais apurado aos textos não verbais e/ou aos elementos não verbais implicados nos

arranjos textuais. Tanto que, na BNCC, a análise semiótica passa a ser listada ao lado da análise linguística.

Sobre os multiletramentos

Outra teoria que embasa preceitos da BNCC é a dos multiletramentos. O termo foi cunhado em 1996 por um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos num colóquio na cidade de Nova Londres, Connecticut (EUA), propôs um manifesto chamado *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures*². Nesse manifesto, o Grupo de Nova Londres (GNL), como ficou conhecido,

[...] afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

Preocupados com a intolerância e seus efeitos sociais, os membros do grupo indicavam a necessidade de a escola abordar tais temas e preparar os estudantes para a diversidade social, cultural, religiosa, enfim, para o respeito às diferenças de todas as ordens. Também defendiam a ideia de que a juventude da época há tempos já fazia uso de novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que implicavam novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico. Assim, como explica Rojo (2012, p. 13), o termo “multiletra-

² *Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais.*

mentos” foi cunhado para abranger esses “dois multís – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

Do ponto de vista dos estudos dos multiletramentos, não há uma cultura melhor que a outra, nem uma religião melhor que a outra, e assim por diante. Há, sim, culturas diferentes, religiões diferentes... e essas diferenças mostram a alteridade, tão necessária à construção das identidades sociais. Assim, o que se propõe com a perspectiva multicultural é semear o convívio harmônico e respeitoso entre os sujeitos.

Quanto às multissemioses e à multimodalidade dos textos, assim se explicam tais aspectos: os textos são cada vez mais compostos por diferentes semioses (cores, formas, sons, letras, etc.), e o processo de produção e recepção textual se dá por diferentes meios (tecnologias). A propósito, as plataformas digitais de comunicação também fazem emergir novas “formas” de produção de significados, a exemplo dos signos, ícones e símbolos envolvidos no envio e recebimento de mensagens pelo WhatsApp³.

Compreender e produzir textos na atualidade requer, sem dúvidas, habilidades associadas aos multiletramentos.

³ Reloginho cinza: significa que a mensagem não foi enviada.
Uma setinha cinza: mensagem enviada, mas não recebida pelo destinatário.
Duas setinhas cinza: mensagem enviada e entregue ao destinatário.
Duas setinhas azuis: destinatário abriu WhatsApp e pode ou não ter lido a sua mensagem.
Microfone cinza: mensagem foi enviada, mas ainda não chegou ao destinatário.
Microfone verde: aparece apenas para quem recebe o áudio; indica que a mensagem de voz foi recebida, mas ainda não foi ouvida.

A BNCC dá ênfase tanto aos trabalhos com as tecnologias quanto à multiplicidade semiótica e aos aspectos multiculturais, destacando a importância de ações nessa direção para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas às práticas sociais. Passamos à apresentação da prática de estágio aplicada às turmas de 6º ano.

A singularidade das pessoas: somos todos diferentes, e isso é bom!

Lembramos que a sequência didática foi elaborada para turmas de 6º ano (alunos entre 11 e 12 anos) e aplicada em duas escolas públicas diferentes – uma na cidade de Arvorezinha e outra em Tapera –, com atividades organizadas em torno do tema “A singularidade das pessoas”. O tema foi proposto considerando a idade dos alunos e com vistas a abordar as diferenças de todas as ordens, levando ao reconhecimento da diversidade e da necessidade de respeito mútuo. Em torno do tema, foram articuladas práticas de leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual, desenvolvidas em 12 horas-aulas.

Das competências da BNCC (Brasil, 2018, p. 65) para a área das Linguagens, a sequência didática voltou-se, em especial, às seguintes:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

E das competências específicas do componente de Língua Portuguesa, as principais que buscamos desenvolver foram:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multisemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (Brasil, 2018, p. 87).

É importante destacar que, no planejamento de estágio, habilidades previstas na BNCC deveriam ser explicitadas e associadas às atividades propostas. Tal requisito se faz necessário para que os egressos do curso tenham, efetivamen-

te, conhecimento desse documento normativo e desenvolvam práticas didático-pedagógicas em consonância com princípios e orientações nele propostos. É, também, um modo de associarem os conhecimentos teóricos com as determinações da BNCC e fazerem a transposição didática do que aprenderam na teoria para as práticas em sala de aula.

Na primeira aula, inicialmente aconteceram as apresentações entre alunos e professoras, as explanações sobre o que seria o estágio e como funcionariam as aulas. A seguir, a ambientação da temática “A singularidade das pessoas” foi introduzida através do vídeo intitulado *Canadian Tire “Wheels”*: 60. Trata-se de um vídeo em que meninos saudáveis simulam cadeiras de rodas para incluir um garoto paraplégico numa brincadeira de jogo de basquete. É um vídeo que promove a empatia, a compreensão e o acolhimento entre os sujeitos. Trata-se de uma pequena lição sobre sensibilidade, aceitação e inclusão.

Através da leitura/escuta do vídeo (texto multissemiótico), introduzimos o tema das diferenças, da singularidade e da importância do respeito e do acolhimento do outro. A interpretação textual se apoiou, especialmente, na análise de elementos não verbais: trilha sonora, focos da câmera, expressões faciais e corporais dos personagens, objetos que compunham a cena, cores das cenas, etc. Buscamos, através de questionamentos aos alunos, compreender como eles haviam interpretado o vídeo e como haviam chegado a certas conclusões, pedindo que indicassem elementos do texto que lhes permitiam afirmar tal ponto de vista. Assim, ao mesmo

tempo em que exploramos o tema das diferenças e da aceitação delas, procuramos aguçar o olhar para a percepção de aspectos significantes, ajudando os alunos a aprimorar competências de leitura de textos não verbais.

Após a discussão sobre as respostas dadas pelos estudantes – momento em que foi explorada a oralidade, solicitando que diferentes alunos verbalizassem suas respostas e opiniões –, a proposta foi que eles olhassem para o colega de trás e elaborassem uma pequena apresentação, num parágrafo, relatando as características do colega, tanto as físicas quanto as psicológicas. Após finalizarem, os alunos leram suas pequenas produções para a turma.

Na aula seguinte, foi proposta a abordagem do gênero textual conto. Para tanto, os alunos receberam a cópia de um conto abordando o tema das diferenças: *Não somos figurinhas*: o gato percebeu o prazer de ser gente, escrito por Claudia Werneck. Com esse conto, foram realizadas atividades de leitura/escuta, interpretação textual e análise linguística, explorando, em especial, os adjetivos presentes e o sentido que eles atribuíam ao texto. Também foram elaboradas questões em que eles precisavam descrever seus animais de estimação, como acontecia no conto, em que eram descritas características do animalzinho de estimação da garota. É importante ressaltar que análise linguística é prática constante em sala de aula. Ela acontece sempre que olhamos/ouvimos as respostas dos alunos e apontamos elementos que podem melhorar o sentido das formulações, ou observamos aspectos notacionais, de concordância, regência, grafia, enfim, aspectos que intervem na construção de sentidos do enunciado.

Após explorarmos algumas características do gênero conto com os alunos, foi-lhes proposta uma atividade lúdica, que culminaria na produção de um conto: buscando fomentar a criatividade e o trabalho conjunto, em duplas, eles deveriam elaborar um pequeno conto utilizando um conjunto de nove dados que continham, em cada lado, imagens aleatórias (animais, meios de transporte, utensílios domésticos, alimentos, brinquedos, etc.). Eles deveriam jogar os nove dados, observar em cada um deles a figura da face voltada para cima e elaborar um pequeno conto em que estivessem inclusos os nove elementos. Após sortearem os dados, os alunos receberam as imagens impressas para que pudessem ser recortadas e coladas em uma folha específica entregue a eles para a escrita do texto. O texto foi lido pelas professoras e, depois, devolvido aos estudantes com apontamentos em forma de bilhetes, elogiando e/ou comentando o que podia ser melhorado na produção. Essa produção deixou as crianças um tanto “alvorçadas”, sendo preciso intervir em vários momentos para que o texto fosse desenvolvido, afinal, ideias inusitadas surgiam e desencadeavam risos e brincadeiras entre os colegas, o que, entendemos, é também salutar, pois a escola precisa ser lugar de leveza, alegria, aprendizados divertidos e convivência harmônica.

Nas aulas seguintes, o foco recaiu sobre outro gênero da tipologia narrativa: a autobiografia. O objetivo da abordagem era mostrar o que é uma autobiografia e como produzi-la, buscando explorar aspectos da personalidade de cada aluno e dando-lhes oportunidades de falarem de si e de suas experiências. O estudo desse gênero textual foi introduzido com

um pequeno texto autobiográfico: *Autobiografia de um menino que nasceu sem dente*, de Bernardo Raso. No texto, o garoto protagonista conta que todos ficaram muito felizes quando ele nasceu, menos seus avós, que o acharam feio porque nasceu sem dentes! Dentre alguns detalhes, o garoto conta onde mora, onde estuda, o que faz durante a semana, etc.

A partir da leitura do texto, oralmente, foram feitas perguntas de interpretação para que os alunos respondessem em conjunto e, a seguir, foi-lhes dito que se tratava de uma autobiografia, questionando sobre quais especificidades eles percebiam no texto que o diferenciava de um conto. A seguir, o sentido da palavra “autobiografia” foi enfatizado, em contraposição à “biografia”, perguntando quais seriam as diferenças entre uma autobiografia e uma biografia. Nesse momento, também exploramos o significado dos radicais que compõem a palavra (auto/bio/grafia), fazendo analogia com outras que possuem esses elementos em sua constituição.

Na sequência, a tarefa foi a produção, por cada um dos alunos, de sua autobiografia. As seguintes orientações foram repassadas para aguçar a criatividade:

Escreva sua autobiografia. Conte como você é: seu nome, sua idade, onde nasceu, quem são seus pais, se tem irmãos ou irmãs, onde mora, com quem mora. Fale também sobre sua aparência (você é alto, baixo, moreno, loiro...), seus medos, desejos, sonhos. Descreva o que mais gosta de fazer e o que menos gosta. Qual a sua matéria preferida na escola, se tem um jogo/esporte favorito. Um fato interessante sobre você e sobre o que imagina para seu futuro. O texto deve ter entre 15 e 25 linhas e deve ser entregue.

O texto foi produzido em aula, para que pudéssemos auxiliar os alunos na organização das informações em parágrafos e nos aspectos notacionais e gramaticais. Após, a produção foi recolhida para releitura, sendo devolvida aos alunos na aula seguinte com bilhetinhos orientadores de como o texto poderia ser melhorado. Essa devolutiva foi acompanhada de uma proposta: realizar uma exposição de autobiografias acompanhadas de autorretratos. A proposta foi bem aceita pelos alunos, que se mostraram entusiasmados com a possibilidade de realizarem uma exposição sobre si mesmos.

A atividade de produção de autorretratos tinha dois objetivos principais: a) relacionar autobiografia e autorretrato, promovendo o autoconhecimento e a possibilidade de expressar sentimentos através da arte, em linguagem não verbal; b) construir conhecimentos sobre leitura/produção de textos não verbais, sobre elementos significantes e como eles produzem sentidos. Para tanto, foram utilizados autorretratos da famosa artista mexicana Frida Kahlo. Através de slides, foi explicado aos alunos sobre a artista e um pouco de sua trajetória de vida; após, foram projetados autorretratos pintados por ela. Durante a projeção, as professoras iam conduzindo o olhar dos alunos através de perguntas feitas a eles: que elementos havia no autorretrato e que sentido eles produziam; como era a expressão facial/corporal da artista na pintura; que cores se sobressaíam e que sensações tais cores produziam; etc. Assim, foi explorada a análise semiótica, observando-se elementos do texto, contrastes entre cores claras e escuras, quentes e frias, e os sentidos produzidos por elas, como tristeza/seriedade/melancolia ou alegria/leveza/vibração.

Na sequência, os alunos passaram a criar seus autorretratos, usando materiais trazidos para a sala de aula (folhas sulfite, tinta guache, pincéis e lápis de cor). Eles poderiam inserir no texto elementos que lhes fossem significativos, como imagens de bichos de estimação, roupas preferidas, um objeto de que gostassem muito, enfim, algo que estivesse associado a eles. A produção dos autorretratos foi surpreendente. Mesmo aqueles que diziam “não serem bons em desenho” elaboraram o texto visual para apresentarem junto ao verbal. A propósito, um dos aspectos que chamou atenção foi que vários alunos escolheram retratar um animal de estimação ou um objeto de que gostavam junto à sua imagem. Isso despertou a curiosidade dos colegas, que queriam saber por que tal objeto era tão significativo a ponto de ser retratado, buscando conhecer mais sobre o outro.

Ao final da atividade, eles uniram, lado a lado, autobiografia e autorretrato para criarem a exposição. Optaram por realizar a exposição na própria sala de aula – talvez para manterem reservadas as suas singularidades. A Figura 1 ilustra como foram as exposições produzidas pelos alunos.

Figura 1 – Exposição de autobiografias e autorretratos



Fonte: arquivo pessoal.

Sobre a experiência vivenciada no estágio

O período do estágio deixou muitos ensinamentos. Para começar, foi preciso conhecer a BNCC, relacionar teorias com práticas de ensino, buscar metodologias e atividades atraídas e adequadas à idade e ao ano escolar dos estudantes. Depois, foi preciso adaptar a proposta às infraestruturas das escolas e às realidades dos estudantes, pois eram duas situações bem diferentes, que exigiram mudanças e adaptações em partes do planejamento para que fosse possível desenvolver as habilidades e competências elencadas como prioritárias para a sequência didática. Afinal, nem sempre o planejado é realizável, e isso também foi um dos grandes ensinamentos do estágio.

Em especial, precisamos destacar o quão significativo foi desenvolver a proposta em torno do tema “A singularidade das pessoas”. Por meio das atividades de leitura, oralidade e produção textual, descobrimos muito sobre os alunos, e eles, sobre os colegas e sobre si mesmos. Muitas surpresas nos foram reveladas nos textos ou ao pé do ouvido nos momentos de produção. Algumas tão inusitadas que precisamos pensar sobre o que dizer e como agir. Revelações alegres, divertidas, tristes, preocupantes... que nos mostraram a percepção das crianças acerca do professor: alguém próximo, amigo e, acima de tudo, confiável. Isso nos atribuiu uma incumbência maior do que simplesmente a preparação de aulas de língua materna e literatura, precisamos compreender e ajudar, resgatar esperanças, semear sonhos, mostrar caminhos, acolher sujeitos.

Sim, trabalhamos várias habilidades e competências, propusemos atividades contemplando os quatro eixos previstos para as práticas de linguagem na BNCC, exploramos produção/recepção de textos verbais e multissemióticos, analisamos efeitos de sentido, abordamos aspectos atinentes à diversidade e à identidade que nos constituem como sujeitos e proporcionamos o uso da linguagem enquanto forma de expressão e interação. Mas, acima de tudo, pudemos experimentar o que é ser professor, entendendo a importância do nosso papel na vida dos estudantes e o quanto podemos contribuir para que eles se tornem sujeitos mais respeitosos, mais felizes, mais compreensivos e protagonistas do mundo em que desejam viver.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Tradução Eduardo Guimarães *et al.*; revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CLEANSHEET. *Canadian Tire "Wheels"*: 60. YouTube, 11 ago. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pFuwUiHo-WI>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KAHLO, Frida. *Autorretrato com vestido de veludo*. 1926. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KAHLO, Frida. *O tempo voa*. 1929. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KAHLO, Frida. *Fulang Chan e eu*. 1937. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

KAHLO, Frida. *Autorretrato com Bonito Papagaio e Borboleta*. 1941. Disponível em: <https://arteeartistas.com.br/autorretratos-de-frida-kahlo/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

RASO, Bernardo. *Autobiografia de um menino que nasceu sem dente*. Ouro Preto, MG. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/11/atividade-sobre-autobiografia-5ano-6ano-com-gabarito.html>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: [s. n.], 2012. p. 11-31.

WERNECK, Claudia. *Não somos figurinhas: o gato percebeu o prazer de ser gente*. 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3204/nao-somos-figurinhas>. Acesso em: 15 abr. 2023.



Estágio supervisionado em língua inglesa: uma comunidade de prática envolvida na confeção e na aplicação de seqüências didáticas

Jancileidi Hübner | Gabriela Golembieski | Dilva Julieta Zardo

Introdução

O estágio supervisionado é um dos passos mais importantes dos estudantes matriculados em licenciaturas. É o componente curricular no qual a universidade encontra a escola em uma via de mão dupla de aprendizagens compartilhadas, seja na formação inicial de novos docentes, seja na formação continuada daqueles docentes já em atuação envolvidos.

No segundo semestre do ano de 2022, foi estabelecida uma parceria entre a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Secretaria de Educação do município de Nova Prata, para

a realização de um estágio de língua inglesa com duração de 12 períodos em uma escola da rede municipal. A aplicação das aulas é componente obrigatório da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, a qual faz parte da grade curricular do Curso de Letras – Português e Inglês da UPF. Neste caso, a estagiária confeccionou uma sequência didática e a aplicou em uma turma de 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Nagib Stella Elias. Com base nisso, nosso objetivo neste trabalho é relatar a experiência de construção e aplicação de uma sequência didática para o ensino de inglês, descrevendo a relação estabelecida entre universidade e escola e toda a constituição de uma comunidade de prática para a formação de um novo docente.

Consoante a isso, organizamos esta reflexão da seguinte forma: pontuamos o papel do estágio supervisionado na formação inicial dos professores, destacando a importância das comunidades de prática; apresentamos o conceito de sequência didática no ensino de língua inglesa; relatamos a experiência na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, desde o planejamento das aulas até a prática; e, nas considerações finais, concluímos sintetizando o que discorremos nas seções anteriores e explicitamos alguns aspectos que julgamos importantes a partir do que propomos.

Concepções que atravessam esta experiência de estágio

Formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática

A formação inicial do professor é o alicerce para a sua caminhada. As primeiras experiências deixam marcas profundas no ser em formação. É nesse momento que muitas concepções são pensadas, repensadas e adaptadas para as múltiplas situações que o formando poderá encontrar nas instituições de ensino que integrará. A trajetória de aprender a ser professor é pautada na leitura de teorias e no conhecimento de documentos oficiais que norteiam o fazer docente. É especialmente nas disciplinas de estágio supervisionado que os documentos norteadores são analisados e debatidos, bem como a ponte entre a teoria e a prática é construída. É nesse momento do curso que os estudos se voltam efetivamente para a escola. É hora de organizar projetos e sequências didáticas e pensar na documentação que será necessária para que a parceria entre universidade e escola se efetive.

Segundo Batista (2021, p. 3), “os estágios supervisionados são condição *sine qua non* para levar a bom termo a implementação de bem-sucedidas licenciaturas”. É nessa etapa que o professor em formação toma corpo enquanto profissional da educação. É um passo formador com características críticas e experimentais que se atravessam. Ainda segundo Batista (2021, p. 6), podemos caracterizar essa etapa como crítica, pois “desnaturaliza as teorias pedagógicas e procura

saber de onde elas vieram e a serviço de quais relações de poder e saber elas se estabeleceram”, e como experimental, à medida que se promove “o exercício de criação de práticas pedagógicas semelhantes a obras de arte, singulares e dotadas de ineditismo e transgressão”.

Com base em Colombo e Ballão (2014, p. 172), em seu movimento de análise em torno da historicidade do termo “estágio”, podemos perceber que o termo sofreu mudanças ao longo do tempo, mas, desde seu nascimento, no latim, o referido termo “sempre esteve vinculado à aprendizagem posta em prática num adequado local sob supervisão”. Assim, ao falar do estágio como um ponto de conexão entre teoria e prática, portanto, interpretamos como importante apresentar o caso específico do qual trata este texto. O planejamento das aulas aqui referidas foi baseado em concepções teóricas analisadas e debatidas durante o Curso de Letras. Nessa situação, tomou-se, principalmente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que nos trazem o conceito de sequência didática como: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores acreditam também que:

É possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como esta tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95).

O ensino focado em gêneros textuais, ou seja, “textos com características semelhantes”, tem como objetivo “ajudar

o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Dessa forma, a estagiária explorou o gênero textual anúncio publicitário de venda de imóveis, para que os estudantes pudessem compreender a utilização desse gênero, como ele é estruturado e de que maneira deve ser produzido a fim de que possa ser compreendido pelo interlocutor.

Este é um exemplo de relação entre a teoria e a prática: a partir da concepção dos autores, foi pensada uma sequência didática que fosse ao encontro do proposto pela regente da turma. Quando um estagiário faz seus primeiros contatos com o professor regente, recebe um conteúdo a ser trabalhado durante o estágio. De maneira geral, como é possível perceber perante as interações vivenciadas nas disciplinas de estágio até o momento, esse conteúdo aponta para um tempo verbal ou um campo lexical e, dessa forma, gera um questionamento dentro da comunidade de prática envolvida na preparação das aulas: como diminuir a abstração do conteúdo recebido, aproximando-o da realidade da turma e trabalhando-o com autenticidade? Com base nesse questionamento, as aulas da sequência didática foram pensadas e debatidas no coletivo e, então, colocadas no papel pela estagiária envolvida na escrita deste texto.

Em consonância com o exposto, se tomarmos Gimenez e Cristóvão (2004, p. 93), destacamos que é desta forma que as experiências significativas de estágio se concretizam: em “comunidades de prática que unam os futuros e os atuais pro-

fessores, mediados pelos formadores”. O estágio supervisionado é, portanto, o momento de criação de uma ponte entre a universidade e a escola, através da qual transitarão novas ideias e possibilidades, como, neste caso, a concepção de sequência didática e o ensino pautado em gêneros textuais. É nessa perspectiva que tomamos o conceito de comunidade de prática a ser analisado a seguir como norteador do processo de constituição de um novo docente e protagonista de mudanças positivas na educação.

A importância da comunidade de prática para o empreendimento pedagógico do estagiário

Em se tratando de educação, sabemos que as parcerias estabelecidas em diversas instâncias agregam oportunidades mais abrangentes aos processos de ensino e aprendizagem. Pensar projetos em conjunto é enriquecedor para todas as áreas e para todos os envolvidos. No que se refere a experiências de estágio, especialmente, firmar parcerias sólidas de diálogo e troca de experiências se torna uma necessidade. Por esse motivo, trazemos a concepção de comunidade de prática como basilar para o desenrolar do processo que aqui se relata: a confecção de sequências didáticas para o ensino de inglês pautado em gêneros textuais. Assim, com base nos termos propostos por Etienne Wenger (1998, p. 45) em sua teoria em torno das comunidades de prática, este estudo toma essa concepção como “um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado”.

Além de trabalhar em conjunto com o professor orientador e o regente de turma, no decorrer da disciplina de estágio, os professores em formação compartilham os sucessos e as dificuldades de seus empreendimentos pedagógicos com todo o grupo, que, dessa forma, constrói conhecimentos coletivos em torno do “ensinar”. Em consonância com Wenger, Batista (2021, p. 11) ressalta que,

[...] em tal ambiente a socialização de atitudes e procedimentos não se reduz à transmissão, mas carrega a oportunidade de construir novos saberes, a partir da troca de ideias entre seus membros. No seio de uma comunidade de prática, identidades são empreendidas e redefinidas, de modo que a constituição dos sujeitos se faz nessa rede de mútua aprendizagem.

A disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II constituiu o ambiente no qual o compartilhamento da confecção das sequências didáticas contribuiu para aperfeiçoar experiências em contextos de ensinar e aprender. A partir das orientações do docente da disciplina e do professor regente da escola básica, assim como da troca com os outros professores aprendizes, o estagiário elabora seu planejamento. Segundo Batista (2021, p. 11), “num contexto de interação contínua, todos ensinam e aprendem em algum momento”. É com base nas trocas da disciplina que os empreendimentos pedagógicos, individuais em suas concepções, desenvolvem-se como coletivos, pois, em uma comunidade de prática, “as pessoas são ligadas umas às outras pelo envolvimento concreto em atividades ou práticas comuns, engajadas mutuamente num empreendimento coletivo, orientadas por um senso de propósito comum” (Rodrigues; Silva; Miskulin, 2017, p. 220).

Nesse contexto, é por meio da experiência de estágio que o estagiário se constitui enquanto profissional. A comunidade de prática se envolve em três tipos de atividades: “ensino dos conteúdos disciplinares na escola, formação inicial do aluno-professor e formação continuada do professor regente e professor supervisor” (Gimenez; Cristóvão, 2004, p. 93).

Da mesma forma, cabe ressaltar outro componente de extrema importância dessa comunidade: os estudantes. É pensando neles que tudo se organiza, com base no nível que se encontram, nos seus gostos e nos conteúdos que precisam aprender. E é através deles que a avaliação do que foi planejado acontece. Por meio da execução das atividades propostas para a sequência didática, reflexões são engendradas: o planejamento teve sucesso? Os estudantes compreenderam a estrutura e a função do gênero estruturante trabalhado? O planejamento precisa ser repensado? Assim, todo o processo de estágio e o seu poder integrador, segundo Gimenez e Cristóvão (2004), têm como objetivos a aprendizagem do aluno e, através dela, a melhoria do ensino básico.

Contudo, para além dos estudantes, que são o centro das práticas de estágio, ainda destacamos a comunidade escolar como um todo: direção, professores e funcionários, todos participam de alguma maneira da formação do estagiário e se inspiram pelas novas formas de fazer docente trazidas da universidade. O ambiente da escola permite isso, porque abre um leque de contatos e experiências. Mesmo que breves, as interações na sala dos professores, nos corredores e nos ambientes do educandário trazem aprendizados ao docente em formação e à comunidade em geral.

Com base no exposto neste embasamento teórico, a partir deste ponto, em nosso empreendimento conjunto de escrita, trazemos os relatos da experiência do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II do Curso de Letras da UPF escritos por três participantes da comunidade de prática constituída: a estagiária, a orientadora, professora regente da disciplina de estágio, e a professora regente da turma na qual a sequência didática planejada foi aplicada na escola básica.

A experiência do Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II

Das disciplinas teóricas à autoria: os primeiros passos

Chegada a etapa do estágio supervisionado em língua inglesa, surgem as inseguranças características desse momento tão importante da formação e alguns questionamentos, tais como: como trabalhar o conteúdo de forma conectada à realidade dos estudantes? Como fugir das amarras do ensino tradicional que se experiencia na escola? Como conectar os estudantes à temática abordada de maneira que gostem das aulas? São inúmeras as questões que normalmente inundam o caminho dos primeiros passos da confecção de uma sequência didática. Com a estagiária Gabriela, não foi diferente. Ela remonta seu primeiro contato com a regente da turma, a professora Dilva, coautora deste texto, lembrando o momento em que recebeu o conteúdo a ser trabalhado durante o estágio e, da mesma forma, os esclarecimentos da professora Jancileidi,

que também colabora com esta escrita, nos primeiros encontros da disciplina.

A organização inicial do estágio foi bastante desafiadora, pois envolveu a parte da documentação necessária para o início da parceria entre a universidade e a escola. Primeiramente, foi preciso levar a “Carta de Apresentação” para a equipe da Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Prata, responsável pelas escolas e, conseqüentemente, pelos estágios, para que a estagiária pudesse verificar a possibilidade de desenvolver o seu estágio de língua inglesa de 12 períodos em uma escola da rede municipal. Foi autorizado! Então, foi a vez de ir à Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Nagib Stella Elias para conversar com a direção e a professora titular das turmas, a fim de requisitar a disponibilização de uma turma. Sim, deu certo. Uma turma de 6º ano, a turma 62, estava à disposição; então, foi possível preencher o “termo de compromisso”, um contrato para que a parceria entre estagiária, universidade e escola fosse firmada.

Com isso, chegou a hora de elaborar o projeto de estágio e a sequência didática. A professora regente da turma sugeriu que fossem trabalhados os conteúdos: partes da casa e tempo verbal Presente Simples. Como referido no tópico anterior, o auxílio da professora e dos colegas da disciplina de estágio foi essencial nesse momento, assim como retomar tudo que foi estudado nas disciplinas teóricas do curso. Os textos estudados, a concepção de sequência didática referida anteriormente, os exemplos de atividades e a busca coletiva por um gênero textual relevante contribuíram na elaboração do planejamento.

Ao pensar na elaboração das aulas, além das reflexões coletivas da disciplina, surge o papel fundamental exercido pelo orientador. Com base nas informações que o estagiário traz da escola após visita inicial e suas expectativas, o orientador é quem trabalha mais próximo na confecção das atividades, aconselhando e ajudando a pensar em cada detalhe. A estagiária relata os momentos de construção conjunta, orientanda e orientadora, buscando por estratégias de ensino, materiais para abordar os conteúdos e, também, maneiras de conduzir a aplicação das aulas para que o proposto em cada planejamento pudesse ser executado como objetivado.

As orientações aconteceram semanalmente por meio de um documento compartilhado no Google Docs e, também, oralmente na sala de aula ou por meio de videochamadas. Essas trocas possibilitaram o enriquecimento da sequência didática, pois as vivências anteriores da orientadora enquanto professora do ensino básico contribuíram muito para pensar se, de fato, determinada atividade era apropriada para a idade e o contexto em questão ou se, talvez, deveria ser revista. Nesse sentido, o papel do orientador na comunidade de prática é primordial para que os estagiários tenham segurança no processo.

Confecção e aplicação da sequência didática

Em etapa anterior à aplicação da sequência didática, a estagiária assistiu a períodos de aula da professora titular da turma, para conhecer os estudantes e a rotina já estabelecida. Ela foi muito bem recebida e a visita à escola para conhecer

a turma foi uma experiência importante antes de ingressar na aplicação do planejamento. Como isso ocorreu bem no início das aulas de estágio, com a observação, conforme solicitado pela disciplina, a graduanda aplicou questionários de sondagem que ajudaram a pensar nas atividades que seriam propostas. Foi a partir dos questionários que se descobriu há quanto tempo cada estudante tinha contato com a língua inglesa, quais dificuldades eles tinham, qual o nível de conhecimento da língua, entre outros pontos que contribuíram na elaboração das aulas. Conhecer as estratégias da professora titular da turma também foi de extrema valia. Ainda, trocar ideias, tirar dúvidas, auxiliar na utilização dos recursos tecnológicos oferecidos pela escola, tudo isso merece destaque na comunidade de prática que se estabeleceu e no desenvolvimento do estágio.

Para elaborar o planejamento de sequência didática, Gabriela buscou se envolver com o tema que estava sendo trabalhado na escola como um todo. Ela observou que o Projeto Político-Pedagógico anual se intitulava “Vamos construir uma casa?”, tema que ia ao encontro da proposta de conteúdos para elaboração do seu planejamento. A partir disso, a estagiária checou o livro didático utilizado pela turma. O nome da unidade com os conteúdos solicitados para serem abordados era *There's no place like home*¹. Esse título agradou a estagiária e foi tomado como temática para a sequência didática. Dessa forma, em consonância com os primeiros passos relatados, chegou o momento de buscar por gêneros textuais

¹ “Não há lugar como o lar”, tradução nossa.

que fizessem parte do contexto no qual o vocabulário a ser ensinado/aprendido circula. A busca empreendida, no coletivo e, também, individualmente, resultou em vídeos, histórias literárias e jogos, que ajudaram a dialogar com os estudantes sobre esse tema e, a partir dele, apresentar os conteúdos propostos.

O planejamento foi embasado, principalmente, nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), que definem as sequências didáticas como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme os autores destacam, o ensino focado em um gênero textual tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Dessa forma, depois de momentos de reflexões coletivas em torno das possibilidades de gêneros textuais dos contextos reais nos quais o conteúdo a ser trabalhado circula, decidiu-se por explorar o gênero textual anúncio publicitário de venda de imóveis. O objetivo central do trabalho, assim, deixa de ser apresentar o vocabulário sugerido, as partes da casa, passando a ser: proporcionar momentos para que os estudantes possam compreender o gênero textual e suas funções, como ele é estruturado e de que maneira deve ser produzido a fim de que possa ser compreendido pelo interlocutor.

Ao estruturar uma sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem, inicialmente, apresentar a si-

tuação de forma a conectar os estudantes com a temática e situá-los quanto aos objetivos propostos. Esse movimento se deu por meio da apresentação do episódio 20 da temporada 3 da série de animação *Mr. Bean*. O episódio, intitulado *For sale*, apresenta uma tentativa de venda da casa da personagem Ms. Wicket e, dessa forma, faz circular o vocabulário e o gênero textual em questão.

A estrutura base de uma sequência didática propõe, então, uma produção inicial do gênero estruturante, na qual “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 100). Na presente experiência, como produção inicial, foi proposta a elaboração de um anúncio de venda da casa da Ms. Wicket, do episódio de *Mr. Bean* abordado na aula. Com base nessa produção, foram estabelecidos os seguintes objetivos gerais para a sequência didática: ler anúncios publicitários autênticos de venda e aluguel de imóveis; compreender a estrutura de um anúncio publicitário; aprender vocabulário necessário para a escrita de um anúncio; e escrever anúncios publicitários de imóveis em língua inglesa. No decorrer da sequência didática, esses objetivos foram guiando a escolha de textos, recursos e atividades. Destacamos, a fim de demonstrar a autenticidade dos recursos, visitas a páginas de imobiliárias de outros países, *tours* virtuais das casas anunciadas, utilização do Google Earth para situar a localização da casa de acordo com país, cidade, bairro e rua.

Ao final da sequência didática, é chegado o momento de “investir as aprendizagens” e realizar uma “avaliação de tipo somativo” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 106). O procedimento das sequências didáticas sugere uma produção final na qual os estudantes colocam em prática os aprendizados vivenciados no decorrer do processo. No planejamento aqui referido, a produção final realizada foi a de um anúncio de venda da casa do Mr. Stretch. O personagem, proveniente do livro *Mr. Stretch's House*², foi conhecido pelos alunos no decorrer da sequência didática a partir da leitura da história pela estagiária.

Ao final da aplicação da sequência didática, de posse das produções inicial e final, é possível que o estagiário compare os desempenhos dos estudantes e reflita sobre os sucessos e insucessos do planejamento. Esse movimento também é entendido no coletivo, quando os dados são levados para as aulas da disciplina de estágio e tomados para reflexão da comunidade de prática. Sobre este caso específico, a estagiária observou que muitos dos estudantes atingiram os objetivos estabelecidos no início das aulas. Dos 21 alunos envolvidos, 17 realizaram a atividade final com sucesso, sendo possível perceber os avanços ocorridos e identificar quais estudantes não chegaram ao que se esperava.

Observando os resultados da avaliação somativa, ao comparar a produção final com a produção inicial, a estagiária percebeu que a maioria dos estudantes evoluiu, demonstrando enriquecimento de vocabulário e de uso da língua inglesa

² Disponível em: <https://www.eslkidstuff.com/members-area/esl-readers/mr-stretchs-house/mr-stretchs-house-sheets-Level1-dwk.pdf>.

no gênero estruturante. Houve também os estudantes que mantiveram o nível linguístico e de conhecimento do gênero, os quais já apresentavam bom domínio do proposto desde o início. Vale relatar, também, que as reflexões sobre o desempenho comparado dos estudantes demonstraram que quatro deles, apesar do percurso percorrido na sequência didática, por motivos diversos, não apresentaram grandes avanços em suas produções.

Aprendizagem da docência

Diante dos resultados da aplicação da sequência didática, a estagiária apresentou para a comunidade de prática algumas reflexões sobre os aprendizados que ficaram. Um deles foi a importância de adaptação do planejamento à turma em questão. A estagiária destacou que, quando pensou no projeto, tinha um cenário na cabeça, visualizava uma turma que se encaixaria perfeitamente no que iria propor. Quando conheceu e conviveu com a turma, percebeu que algumas coisas deveriam ser diferentes.

Uma das propostas que alterou foi a produção final. No projeto, imaginava que os estudantes iriam escrever um anúncio de venda de sua própria casa, do local onde moram. Ao trocar experiências com a turma e refletir a respeito das interações com a professora orientadora e os colegas da disciplina de estágio, mudou de ideia. Talvez todos fossem ter boas condições de vida, mas talvez não. De repente, por descuido, poderia constranger algum estudante. Então, com base na reflexão coletiva, mudou a proposta e solicitou a escrita de um

anúncio da casa do personagem Mr. Stretch, conforme explicitado anteriormente.

Outro ponto de destaque no aprendizado da docência que gostaríamos de ressaltar resultou da conversa entre a orientadora e a estagiária após a visita *in loco*. Esse procedimento realiza-se através da visita da orientadora à escola e da observação de uma aula do estágio. Na oportunidade, observou-se que a turma de aplicação do estágio era bastante participativa, sempre disposta a realizar as atividades propostas, mas também era agitada, de modo que conseguir a atenção de todos era um desafio. Com base nas observações e dicas da orientadora, Gabriela conseguiu melhorar em vários aspectos o gerenciamento da aula. Fez combinados com a turma e estabeleceu comportamentos aceitáveis e desejáveis para os encontros e os seguiu no restante do estágio.

Essas experiências nos levam a ressaltar o quanto o campo de estágio é relevante ao se pensar no planejamento. As observações e sondagens da turma trazem informações essenciais para guiar o planejamento e a postura do estagiário diante dos alunos. Destacamos, também, o valor da dinâmica da visita *in loco*, que pode trazer contribuições indispensáveis para a atuação docente do estagiário.

Outro item que merece destaque ao se discorrer sobre a aprendizagem da docência remete às memórias de aula. Com base no exposto por Benincá (2002), a disciplina de estágio supervisionado motiva a escrita de memórias como um momento reflexivo, a fim de avaliar e reinventar a própria prática. Ao escrever, registram-se detalhes que, com o tempo,

podem ser esquecidos, através das memórias de aula, é possível analisar o processo e reviver o que foi experienciado nesse período tão importante da formação. Além disso, no decorrer da disciplina, algumas memórias foram compartilhadas na comunidade de prática e os nós pedagógicos³ que nelas puderam ser observados, debatidos no coletivo, proporcionaram a todos valiosos momentos de aprendizagem da docência.

Considerações finais

Ao findar este relato, destacamos como “o saber e o fazer se complementam, embora sejam ações que possam ser antagônicas conceitualmente. Esta complementaridade evidencia a importância do estágio” (Colombo; Ballão, 2014, p. 172). Neste trabalho, objetivamos descrever a relação estabelecida entre saber e fazer, entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre estagiários e docentes, vendo a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II como a constituição de uma comunidade de prática para formar um novo docente.

O planejamento de sequências didáticas para o ensino de inglês é o desafio dos estagiários que chegam nesse componente curricular do Curso de Letras. Os empreendimentos individuais de cada estagiário se beneficiam da reflexão coletiva dentro da comunidade de prática que se forma por meio das parcerias estabelecidas. A disciplina de estágio proporciona aos estagiários um ambiente de trocas e reflexões, no qual

³ Concepção baseada em Benincá (2002).

a turma compartilha a busca por gêneros textuais, por textos autênticos e por recursos em geral, bem como a análise da realidade encontrada no campo de estágio.

Em se tratando especificamente do ensino de inglês como língua adicional nas escolas brasileiras, o trabalho pautado em gêneros textuais e, da mesma forma, as sequências didáticas, nosso objeto de estudo neste texto, agregam uma maior significação ao trabalho desenvolvido com os estudantes. O planejamento de aulas do estágio tem como preocupação central fazer circular as teorias estudadas durante o curso, podendo atualizar os procedimentos adotados na escola e proporcionar um ambiente de formação compartilhada, seja ela inicial ou continuada, em prol de melhorias na educação.

Referências

BATISTA, B. N. O estágio docente como uma comunidade de prática crítica-experimental. *Revista Educação Em Questão*, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-22, e-24237, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24237>. Acesso em: 08 maio 2023.

BENINCÁ, E. A memória como elemento educativo. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Usos de memórias: política, educação e identidade*. Passo Fundo: Editora UPF, 2002. p. 105-140.

COLOMBO, I.; BALLÃO, C. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 53, n. 2, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCmp56LZ5R54fsL4PFq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

MR. BEAN. For Sale | Mr Bean Cartoon Season 3 | NEW FULL EPI-SODE | Season 3 Episode 20 | Mr Bean. YouTube, 18 de jun. de 2021.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N8IAuyPIvio>. Acesso em: 08 maio 2023.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 20 maio 2023.

RODRIGUES, U. M.; SILVA, L. D.; MISKULIN, R. G. S. Conceito de Comunidade de Prática: Um olhar para as pesquisas na área da educação e ensino no Brasil. *Revista de Educação Matemática*, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 16-33, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistas-bemsp.sbempaulista.org.br/index.php/REMat-SP/article/view/31>. Acesso em: 02 maio 2023.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.



Experiência de estágio curricular de língua portuguesa em espaços não escolares

Patrícia da Silva Valério | Jaciara Fernandes dos Santos |

Apoliana da Rosa Lorençon

Introdução

Partindo da concepção da língua/linguagem como concreta e viva, isto é, como discurso, pretendemos descrever uma experiência inovadora na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Sabemos que a formação de professores, de acordo com o inciso II do artigo 7º da Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), pressupõe:

[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado.

A prática que descrevemos neste capítulo ocorreu durante o estágio obrigatório, mas esteve em diálogo com outras experiências, como a de pesquisa e a de extensão, conforme explicamos adiante, e atingiu, em razão disso, estudantes do curso que se encontram em diferentes etapas de formação.

Acompanhamos, na atuação docente há aproximadamente duas décadas na orientação/supervisão de disciplinas relacionadas a prática e estágio de língua e literatura, o momento de os acadêmicos se inserirem nas escolas sob supervisão de um docente que irá avaliá-los, ocasião acompanhada de expectativa e aflição dos que vivem essa experiência pela primeira vez; acomodação e tranquilidade dos que já exercem a docência; e ansiedade ou atenção das pessoas que ocupam os espaços, em geral escolares, que recebem os estudantes. Uma constatação é comum, independentemente do lugar onde os acadêmicos irão realizar os estágios: a expectativa de que “a universidade” possa trazer algo novo.

Esse foi o mote da experiência que nos propusemos a realizar em período de estágio curricular obrigatório pós-pandêmico: desenvolver uma proposta inovadora que, atendendo à legislação pertinente, pudesse transformar o momento do estágio em uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem para todos os envolvidos, estudantes, instituição escolar ou educacional e, também, para nós, professora e estagiárias.

Relação escola x universidade: o Curso de Letras na última década

Antes de apresentarmos a proposta desenvolvida, precisamos situar o Curso de Letras no cenário das práticas de ensino e estágio da última década. Em 2010, quando a UPF aderiu ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Curso de Letras participou ativamente da proposta. Naquele ano, a possibilidade de estreitar laços com as escolas de educação básica, através da imersão dos acadêmicos nas escolas desde o início do curso, e ainda com o incentivo de uma bolsa de estudos, era, além de novidade, um atrativo importante para a permanência dos estudantes na universidade. O desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente do curso e de um professor da escola de educação básica permitiu a mais de duzentos estudantes a vivência no espaço escolar para além do momento dos estágios curriculares obrigatórios e trouxe muitos benefícios para a formação inicial e continuada através da parceria entre escola x universidade.

A partir de 2015, com os movimentos políticos que afetaram a educação em todos os níveis, esse importante programa de fomento à formação docente foi gradativa e profundamente modificado, tanto na proposta pedagógica quanto na forma de execução, de modo que chegamos a 2023 com pouco mais de dez estudantes de Letras vinculados ao Pibid. Os últimos editais, em que pese a redução na oferta de bolsas, têm nos desafiado ainda mais, pois os projetos submetidos e aprovados são interdisciplinares. Alguns benefícios e outras perdas merecem

riam ser destacados em razão dessas mudanças, no entanto, não é a descrição dos impactos desta política de incentivo à docência o objetivo deste capítulo, assunto que foi tema de outras publicações (Darroz; Betencourt; Valério, 2018).

Em 2017, um novo edital de fomento à docência foi recebido pelo curso com um pouco de desconfiança, em razão do cenário econômico-social de instabilidade no país. As exigências das cláusulas do edital da residência pedagógica não possibilitaram, na época, nossa inserção, de modo que somente em 2022 o curso aderiu a esse novo programa, com a implantação de um projeto que possibilitou o ingresso de 15 estudantes vinculados à segunda metade do curso. Essa experiência de quase 12 meses já produz evidências do acerto da decisão e tem sido registrada em momentos importantes na integração¹ com a disciplina curricular de estágio supervisionado no curso. O certo é que as experiências do Pibid e, mais recentemente, do Programa de Residência Pedagógica têm sido importantes para (re)pensar a iniciação à docência no âmbito do curso.

A atuação docente nas práticas dos estágios curriculares nos permitiu acompanhar mudanças importantes, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), passando pelos referenciais curriculares estaduais, pela polêmica reforma do ensino médio e pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A publicação de docu-

¹ Exemplo dessa integração ocorreu em 06 de julho de 2023, durante o primeiro encontro para socialização das experiências entre os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III e os bolsistas do Programa de Residência Pedagógica, com a presença das preceptoras das escolas de educação básica.

mentos como esses exige, além de atualização e apropriação constante, estudo e discussão crítica com vistas a compreender o contexto de produção e as motivações que os embasam, além de avaliação sobre currículos e metodologias, compromisso que assumimos com responsabilidade, juntamente com o desafio de ir além do que propõem os documentos.

Antes de darmos sequência à exposição e à reflexão sobre a experiência inovadora que é objeto de discussão neste texto, explicitamos o objetivo principal do Curso de Letras da UPF:

[...] formar professores de língua portuguesa, de língua inglesa e literaturas que sejam capazes de lidar criticamente com as múltiplas linguagens, em sua realização oral e escrita, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Para isso, pretende-se proporcionar uma concepção formativa que traz como fundamento a atitude investigativa do discente no que concerne aos estudos linguísticos e literários, levando o discente a refletir sobre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, de modo que possa **atuar criticamente em diferentes contextos educacionais e favorecer o processo de aprendizagem** (Universidade de Passo Fundo, 2020, p. 16, grifos nossos).

Esse objetivo evidencia a importância da atuação crítica do discente em diferentes contextos educacionais. Por isso, o momento do estágio curricular final é, para nós, momento bastante especial.

O estágio curricular pós-pandemia

Passado o período pandêmico, que exigiu de todos nós adaptação e resiliência, além de rápida aprendizagem para o manejo de diferentes recursos tecnológicos, chegamos a 2022.

Depois de dois anos sem a presença física nos espaços educacionais, finalmente as escolas reabriram as portas para receber os estagiários e as professoras supervisoras. Já sabíamos que não seríamos “as mesmas” professoras orientadoras de antes da pandemia, tampouco os acadêmicos encontrariam estudantes e condições semelhantes aos do período anterior à pandemia.

Convém lembrar que, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), no ano de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, por razões econômicas ou indisponibilidade do serviço (Pesquisa..., 2021). Desse total, 4,1 milhões eram pertencentes à rede pública. Esse dado, mesmo isoladamente, aponta para a enorme desigualdade no país no que diz respeito ao acesso à educação remota. Isso revela, entretanto, apenas a ponta do *iceberg* das desigualdades que assolam a educação. Estamos longe ainda de poder avaliar as consequências da Medida Provisória n. 934/2020 – posteriormente convertida na Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 –, que flexibilizou excepcionalmente, entre 2020-2022, uma série de exigências nos ensinos fundamental e médio, tais como:

[...] a obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo.

A mesma legislação permitia, ainda, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual, desde que fosse assegurado que tanto estudantes quanto professores tivessem acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades. Não precisamos de muito esforço para reconhecer que os estudantes de famílias de baixa renda, moradores de áreas rurais, minorias étnicas e estudantes com necessidades especiais foram particularmente afetados. Ainda que este capítulo não tenha a pretensão de discutir as consequências da adoção das práticas pedagógicas não presenciais, muitas vezes substituídas simplesmente pela impressão de atividades para os estudantes realizarem sozinhos em casa, os efeitos do ensino “remoto” eram previsíveis e precisam ser considerados, principalmente pelos responsáveis pela formação docente inicial e continuada. Ao tomarmos consciência dessa realidade, durante o período de execução de um projeto de pesquisa e de planejamento para a realização do estágio obrigatório, professoras e estagiárias deram-se conta de que não seria mais possível ir para a escola e reproduzir a mesma prática que era adotada antes da pandemia.

Diante da iminência de tamanho desafio – ainda de difícil precisão quanto ao nível de dificuldade dos estudantes –, propusemo-nos a construir e realizar uma prática de ensino de língua diferente da tradicionalmente desenvolvida. Antecipando a possibilidade de haver resistência na adesão à proposta inovadora no ambiente escolar tradicional, decidimos realizar a experiência em espaços não escolares, ao menos

não no sentido tradicional do termo. Como nós (pesquisadora e estagiárias) desenvolvíamos, na época, um projeto de pesquisa² com caráter extensionista, unimos a oportunidade com a necessidade e decidimos realizar essas experiências no período de dois anos, período de vigência do projeto de pesquisa, vislumbrando uma oportunidade de integrar ensino, pesquisa e extensão de uma forma natural.

Chegado o momento de planejar o estágio, retomamos a leitura da BNCC, com vistas a convergir a proposta do projeto de estágio com as orientações³ do documento. Embora a concepção de língua/linguagem na BNCC não apareça de modo explícito, é possível inferir, a partir da leitura atenta, que a palavra interação, por exemplo, está presente já na fundamentação acerca da etapa da educação infantil. Entre as finalidades da área de Linguagens, encontra-se a recomendação de que se possibilite aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas. É apenas na apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa que se vislumbra, de forma um pouco mais clara, a assunção a:

² O projeto de pesquisa “Vozes da comunidade: entender para transformar” tinha como objetivo geral investigar e compreender os motivos que afastam adultos passo-fundenses, além do econômico-financeiro, da educação formal. Contando com subsídios de um edital da Fapergs, tinha, ainda, entre os objetivos investigar como era a relação de sujeitos em vulnerabilidade social com a escola.

³ Problematizar a implementação desse documento na educação básica seria uma discussão importante. No entanto, para não correremos o risco de tratar com pouca profundidade assunto tão importante, uma vez que não é tema principal deste estudo, deixamos essa provocação para uma próxima oportunidade.

[...] uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual já estaria presente em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (Brasil, 2018, p. 67).

Essa perspectiva é corroborada ao longo do documento, na medida em que defende um trabalho que tenha a centralidade no texto, em seu contexto de produção, na diversidade de gêneros discursivos, manifestos em práticas sociais dos diversos campos de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Entendemos que a perspectiva de língua, para nós, embora pouco explicitada na BNCC, possui relação com a concepção de língua/linguagem que assumimos na proposta de prática de estágio desenvolvida, a qual está ancorada nas reflexões de Bakhtin (2015) e Volóchinov (2018), que veem “a língua como uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo” (Bakhtin, 2015, p. 60).

Para os teóricos russos, a língua não é uma entidade estática e autônoma, mas um fenômeno social e histórico que resulta das interações entre os indivíduos em uma determinada comunidade linguística, um sistema que se desenvolve e evolui por meio da interação social. A língua, nesse contexto, mais do que servir como instrumento de comunicação, reflete as relações sociais, econômicas e políticas de uma determinada comunidade e é moldada pelas diferentes vozes e perspectivas dos indivíduos que a utilizam, sendo influenciada por contextos sociais e históricos específicos.

Para Volóchinov (2018), as palavras e as formas linguísticas carregam consigo valores, crenças e perspectivas sociais, sendo um meio de expressão e negociação de significados dentro de uma comunidade. A linguagem, portanto, é resultado da forma como os indivíduos constroem e interpretam a realidade. É nessa perspectiva da linguagem como uma forma de construção e de interpretação da realidade que queremos incluir outro conceito que guiou o planejamento, a execução e a avaliação da prática que desenvolvemos, que é o de experiência, conforme Larrosa (2015). O pensador espanhol define a construção desse conceito a partir de quatro analogias simples, evidenciando a comparação entre excesso de informação, excesso de opinião, falta de tempo, excesso de trabalho e experiência. Segundo o autor, esses aspectos da vida cotidiana, que são vivenciados individual e particularmente por cada ser humano, afastam o sentir e o viver da experiência, que também se configura como singular e particular.

A experiência “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2015, p. 26).

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação (Larrosa, 2015, p. 28).

Portanto, a experiência não pode ser comparada a um acontecimento, tampouco relacionada a dados empíricos ou medida por experimento, pois ela é única para cada sujeito. A experiência transita, conforme considera o pensador, entre o saber científico e o saber da informação, pois é sentida, ela

só ressignifica sentido a quem a vivencia plena e intensamente.

Sabendo que o estágio é uma experiência obrigatória para a formação docente e compreendendo língua/linguagem como lugar de interação entre sujeitos e, ainda, considerando a noção de experiência, conforme Larrosa (2015), descrevemos, a seguir, dois projetos desenvolvidos em espaços não escolares que, na nossa visão, constituem práticas inovadoras e promotoras de mudanças para os sujeitos envolvidos.

Projetos em espaços não escolares

Duas experiências singulares foram assumidas por duas bolsistas de iniciação científica⁴ que, durante o desenvolvimento das ações no âmbito de um projeto de pesquisa, estavam matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura III, a última etapa de prática docente no curso. Ambas as práticas foram realizadas em bairros do município de Passo Fundo pertencentes ao território do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS 1). O estágio tornou-se uma oportunidade de concretizar ações de ensino-pesquisa-extensão, integrando-as, através da inserção no território onde as acadêmicas haviam realizado uma das primeiras ações do projeto de pesquisa. As práticas de estágio das acadêmicas foram realizadas no primeiro semestre dos anos de 2022 e 2023.

⁴ As duas bolsistas de iniciação científica estavam vinculadas ao projeto de pesquisa referido anteriormente, que contou com apoio da Fapergs através do Edital ARD 10/2020.

Uma das instituições escolhidas para a realização do estágio foi o Centro Juvenil Mericiano (Cejume), uma instituição beneficente de assistência social mantida pelas irmãs Ursulinas que, desde 1986, acolhe crianças e adolescentes no contraturno ao horário das aulas escolares, oferecendo serviços de convivência e fortalecimento de vínculos, oficinas artísticas, educacionais e para qualificação profissional, com sede no bairro São José, mesmo bairro onde está sediado o *Campus I* da UPF.

A outra instituição escolhida foi o Centro de Juventude São Luiz Gonzaga, um dos seis centros vinculados à Assistência Social Arquidiocesana Leão XIII, uma organização filantrópica de assistência social vinculada à igreja católica e que, há mais de 60 anos, presta serviços sociais à população, atuando de forma descentralizada, nos bairros mais vulneráveis do município. Os centros acolhem crianças de 6 a 15 anos, sempre no turno inverso ao da escola, com oficinas de música, dança, recreação, esporte, inclusão digital e dança tradicional gaúcha. Além disso, as crianças recebem duas refeições por turno (refeição principal, almoço ou jantar, e um lanche).

Se o estágio curricular tradicional, realizado em espaços escolares, traz desafios inerentes ao processo, a execução de um projeto em espaço não escolar representa um desafio ainda maior. Vale lembrar que, como crianças e adolescentes frequentam essas instituições no turno inverso ao que frequentam a escola, não há obrigatoriedade de frequência, que se dá, muitas vezes, porque eles encontram nesses espaços garantia de alimentação e um lugar seguro e acolhedor para

ficar quando não estão na escola. Outra motivação importante, acreditamos, deve-se à diversidade de projetos ofertados pelas instituições, que permitem a convivência e o cultivo de relações, sem a obrigatoriedade de avaliação através de notas ou conceitos, como ocorre na escola tradicional. Nesse sentido, o desafio enfrentado pelas estagiárias-pesquisadoras⁵ foi desenvolver um projeto que atendesse às expectativas do público que frequenta os espaços escolares, ou seja, que o mantivesse engajado e, ao mesmo tempo, cumprisse integralmente os objetivos do estágio curricular obrigatório de um curso de Letras.

É importante mencionar que a construção e a execução de projetos em espaços não escolares como os escolhidos exigiram das acadêmicas e da professora muita criatividade, adaptação e resiliência. Teria sido muito mais fácil desenvolver projetos no espaço escolar, em que a frequência dos estudantes é obrigatória e a estrutura, em geral, atende às necessidades básicas, com salas de aula com espaço compatível com o número de estudantes, equipamentos eletrônicos, etc. Além disso, nos municípios maiores, conta-se com turmas regulares em todas as séries, enquanto nos espaços não escolares escolhidos o público é agrupado por idade e não por nível de conhecimento, o que se torna ainda mais desafiador para um professor em formação. No entanto, a opção não foi pela facilidade, mas pela experiência, como argumentamos anteriormente.

⁵ A denominação estagiárias-pesquisadoras se deve à dupla função exercida pelas acadêmicas.

A experiência no Cejume

A instituição filantrópica Cejume acolhe crianças e adolescentes oriundos de um contexto de extrema vulnerabilidade social. A entidade oferece, além de alimentos e roupas, oficinas recreativas variadas, como já antecipamos. O local, extremamente organizado e limpo, é coordenado pelas religiosas que recebem as crianças, preparam e servem os alimentos, cuidam da organização da rotina e dos rituais, que incluem uma oração antes da refeição que fazem assim que chegam ao local.

O projeto foi desenvolvido nos meses de maio e junho de 2022, no turno da manhã, pois a maioria do público frequentava a escola no turno da tarde. Os participantes eram todos residentes do bairro São José, mesmo bairro onde se localiza o centro de referência, e tinham entre 13 e 16 anos de idade.

Aqueles meses foram de inverno rigoroso no RS e o fato de os participantes não serem obrigados a manter frequência era uma das nossas maiores preocupações, além do tipo de atividade que poderíamos realizar. Por mais inovadora que fosse a proposta, assumimos o compromisso de desenvolver um projeto que envolvesse as quatro práticas de linguagem da BNCC: leitura, escrita/produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica.

Os estudantes viriam após o primeiro encontro? Participariam das atividades sem que tivessem a obrigatoriedade de uma avaliação formal? Teríamos condições de executar um projeto bastante fora dos padrões, ou seja, que pudesse envolver estudantes que, em tese, estivessem frequentando do

5º ao 9º ano, sendo que as idades de alguns permitiriam que estivessem até mesmo no ensino médio?

Mesmo com tantas incertezas, propusemo-nos a planejar e executar as ações. Um período de adaptação foi necessário, desde o mês de março, para observação da realidade e execução do planejamento. Assim, após reuniões com a equipe coordenadora da instituição e de convivência da estagiária com os estudantes, foi possível construir e executar um projeto que teve como tema “A cultura em suas diversas representações, do meu mundo para o mundo”. Tendo presentes todas as práticas de linguagem previstas na BNCC (oralidade, leitura, análise linguística e semiótica e produção de texto), o projeto iniciou com as referências culturais conhecidas pelos estudantes, considerando sua cidade, sua região e seu país, até chegar a outros países, como México e Portugal, por exemplo.

Assim, durante cinco semanas de inverno gelado, foi possível contar com um público relativamente assíduo, que teve oportunidade de entrar em contato com diversos gêneros discursivos, como letras de músicas que iam do *rap* a clássicos da música popular brasileira, crônicas, obras literárias, etc.

Um dos pontos altos desse projeto foi a intertextualidade que as obras literárias escolhidas promoveram. A obra *Minha vida de goleiro*, de Luiz Schwartz (1999), por exemplo, da qual foi selecionado um capítulo para leitura e estudo em aula, chamou bastante atenção dos participantes, pois os meninos, principalmente, falavam o tempo todo em futebol, nos jogadores da seleção brasileira, então gostaram muito de conhecer uma obra que trazia um personagem que compar-

tilhava da mesma paixão pelo esporte que eles. Além disso, ficaram muito impressionados em conhecer os fatos históricos que ambientavam a narrativa, como a vinda dos avós do protagonista para o Brasil, que, assim como outras famílias judaicas, fugiam do nazismo.

A obra *A cidade dos deitados*, de Heloisa Prieto (2009), que tematiza a morte, possibilitou ampliar a visão de mundo dos estudantes ao comparar os costumes brasileiros em celebração ao Dia de Finados e os da cultura mexicana em celebração ao *Día de los Muertos*. Os estudantes ficaram impressionados por saber que, em outro país, a homenagem aos entes queridos que já faleceram é celebrada no cemitério, com comidas, bebidas e adereços coloridos que evocam a morte.

Os principais desafios para o desenvolvimento do projeto tiveram relação com a infraestrutura e os materiais didáticos, especialmente a ausência de recursos e equipamentos tecnológicos. O local não dispõe de acesso livre à internet nem de computadores, de modo que muitos materiais precisaram ser impressos ou apenas mostrados aos estudantes através do *notebook* da própria estagiária, já que também não havia *datashow*. Como a turma de estudantes era pequena, com aproximadamente nove estudantes, quando todos estavam presentes, a estagiária considerou não terem ocorrido maiores prejuízos.

Um dos episódios memoráveis dessa experiência foi quando, ao longo dos encontros, a estagiária-pesquisadora percebeu que uma aluna ainda não sabia ler e escrever em letra cursiva, de modo que começou imediatamente a adaptar os materiais com letra bastão, a fim de que ela pudesse acompanhar as au-

las com mais facilidade. É inexplicável a emoção que sentimos ao testemunhar a expressão de alegria e gratidão dessa estudante ao identificar o material adaptado e, assim, conseguir acompanhar a aula com os colegas. Vimos o quanto uma pequena adequação fez total diferença para ela. Também vale mencionar um episódio vivido por ocasião da última oficina, que incluía a atividade de os alunos escolherem um livro, dentre os disponibilizados por nós, para lerem e discutirem com os colegas. Nesse dia, um dos alunos que não demonstrava interesse algum pelas oficinas no início das aulas escolheu um livro e leu de forma muito interessada, pedindo ajuda quando não entendia alguma expressão. Foi grande nossa satisfação ao perceber que um estudante, disperso nos primeiros encontros e resistente à leitura, transformou-se ao longo das cinco semanas e foi se integrando, de forma motivada, à proposta.

Cabe, ainda, destacar como principal desafio o interesse dos alunos para com as oficinas, pois uma parte do grupo demonstrava bastante resistência quanto à participação e à interação nas aulas, com interrupções e conversas paralelas, o que dificultou bastante a realização das atividades propostas nos primeiros encontros. Entretanto, aos poucos, com os temas das oficinas em consonância com os interesses dos alunos, como, por exemplo, o futebol, abordado a partir do livro *Minha vida de goleiro*, bem como lugares e viagens, explorados a partir da obra *A cidade dos deitados*, o engajamento foi aumentando, com maior adesão dos estudantes às atividades propostas. Outra atividade promovida foi o uso do aplicativo Google Maps para aprender a conhecer lugares sem sair de casa, como alguns pontos turísticos de países como México e Portugal.

Em suma, ao comparar a experiência de ministrar aulas em um ambiente escolar e em uma entidade filantrópica como o Cejume, podemos observar algumas diferenças significativas. No ambiente escolar, é possível contar com uma estrutura direcionada especialmente para objetivos voltados ao ensino e à aprendizagem; enquanto na instituição onde desenvolvemos o projeto, a prioridade imediata era fornecer alimentação, segurança e abrigo a crianças e adolescentes, sendo a aprendizagem um objetivo secundário a ser atingido. O oferecimento de um ambiente saudável e limpo, com garantia de alimentação diária e fornecimento de roupas para as crianças e suas famílias, evidencia um forte compromisso social com toda a comunidade.

A partir dessa perspectiva, quando trabalhamos com crianças nesse contexto, percebemos que as prioridades são outras, elas ultrapassam as barreiras de ensino e aprendizagem, proporcionando uma visão de mundo muito mais ampla, humana e empática. Essa experiência nos inseriu em uma realidade em que se encontram milhares de crianças no nosso país e que, muitas vezes, passa despercebida. Como docentes, aprendemos tanto quanto ensinamos. Assim, essa experiência foi, para nós, não só de aprendizagem, mas também de transformação.

A experiência na Leão XIII

A segunda experiência de estágio curricular em espaço não escolar se deu no Centro de Juventude São Luiz Gonzaga, da Assistência Social Arquidiocesana Leão XIII, localizado no bairro São Luiz Gonzaga, na cidade de Passo Fundo, RS,

em maio de 2023. A instituição de assistência social recebe diariamente cerca de 60 crianças e adolescentes entre 7 e 16 anos de idade, para realizar atividades como oficinas de música, artesanato e dança. Esse público é dividido, pelo critério da idade, em dois grupos. A prática que desenvolvemos foi direcionada ao grupo com mais idade, entre 12 e 16 anos.

Para realizar o planejamento do projeto de estágio, inserimo-nos na rotina da instituição, acompanhando a execução das atividades ao longo de três semanas. Essa imersão foi fundamental para conhecer os estudantes e a própria dinâmica da instituição. Foi possível observar que a estrutura e o espaço destinados à realização da prática eram mais restritos, em comparação a uma sala de aula tradicional, e esse foi o primeiro aspecto desafiador. Havia salas, mas elas eram pequenas para acomodar o grupo de aproximadamente vinte estudantes⁶. Cada sala comportaria confortavelmente apenas dez pessoas. Havia a opção de usar a única sala maior, mas era a mesma sala usada para refeições e era usada também pelo grupo de estudantes menores, o que inviabilizaria o trabalho. Durante o período de observação, constatamos a existência de um laboratório de informática com dez computadores e com acesso à internet, que não estava sendo usado, embora as crianças e os adolescentes pedissem para usar. Foi assim que surgiu a proposta de estágio a ser desenvolvida com o grupo: um projeto com vistas à ampliação do repertório cultural dos estudantes, que pudesse culminar com a elabo-

⁶ Como estagiárias, coube-nos a tarefa de trabalhar com o grupo completo, sem a opção de trabalhar apenas com alguns estudantes.

ração de um produto: a construção de um site coletivo com o resultado da experiência.

Foi com esse propósito que contemplamos em nosso projeto as práticas de linguagem de oralidade, leitura, análise linguística e semiótica e produção de texto. Como percebemos a existência de fortes laços de amizade entre os estudantes, decidimos iniciar a prática com a leitura e a análise de uma música do *rapper* Emicida, *Quem tem um amigo (tem tudo)*. Os estudantes participaram ativamente das atividades, especialmente nas práticas de oralidade, discutindo as questões. Já em relação à produção escrita, houve bastante resistência e dificuldade, em razão da dispersão de parte dos estudantes, sendo que alguns foram agressivos e hostis com a estagiária-pesquisadora. Ao perceber essa dificuldade e questionar a turma sobre o porquê desse comportamento, aproximadamente a metade da turma relatou não saber escrever/ler ou ter dificuldades para realizar tal tipo de exercício, o que explicou, em parte, tal comportamento. Essa constatação nos exigiu rápida adaptação do planejamento, de modo que passamos a trabalhar mais em pequenos grupos, reunindo estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, de modo que todos pudessem participar e se envolver de forma colaborativa e conjunta nas atividades, de forma oral ou escrita.

A partir do trabalho com a letra da canção de Emicida, que possui muitas referências externas, como ao artista Antonio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e aos cantores Gilberto Gil e Caetano Veloso, propusemos, com base em um roteiro, a realização de uma atividade de pesquisa na internet, com vis-

tas a subsidiar a construção de um site⁷ coletivo, com informações dessas personalidades artísticas. O ponto alto do projeto foi a produção do site, que explorou os gêneros musicais e a cultura de diferentes regiões brasileiras, servindo como material de divulgação e valorização da diversidade linguística e cultural através da música e da literatura brasileiras. Foi assim que, a partir da organização de pequenos grupos, com orientação da estagiária-pesquisadora, os estudantes realizaram a pesquisa, selecionaram textos verbais, visuais e verbo-visuais de diferentes gêneros e engajaram-se ativamente na proposta, adotando postura de cooperação. O êxito da prática foi tanto, assim como a mudança de comportamento dos estudantes, que a estagiária-pesquisadora recebeu até proposta de trabalho na instituição.

Assim, o planejamento e a execução dessa prática docente na realização do estágio obrigatório tornaram-se um marco na formação acadêmica da estagiária-pesquisadora, pois permitiu a vivência de uma experiência impactante. Diferentemente da escola tradicional, a instituição Leão XIII trouxe o desafio da adaptação do planejamento e de um novo olhar em relação à educação, pois as crianças e os adolescentes não estavam naquele espaço em busca de conhecimento formal, mas, sim, de suprir necessidades básicas, tais como alimentação, vestuário e convivência social. Essa experiência foi transformadora, pois entendemos que, além de planejamento e conhecimento para promover uma formação de qualidade, são necessários afeto, empatia e amor.

⁷ Essa atividade foi desenvolvida com uso da plataforma gratuita disponível em: <https://sites.google.com/new>.

Considerações parciais e perspectivas

A realização da prática de estágio fora do âmbito da educação formal, além de apresentar desafios às práticas docentes, possibilitou uma experiência singular na formação, pois apresentou diferentes modos de vivenciar e promover a educação. Com essa experiência, aprendemos a trabalhar com o contexto do estudante de modo afetuoso, sem deixar de ministrar aulas de língua portuguesa.

Nosso desejo, enquanto professora experiente e professoras em formação, é o de que a etapa do estágio curricular obrigatório permita a realização de experiências significativas e transformadoras, de modo que, mais do que levar “novidades” para as escolas, sejam adotadas posturas e metodologias que promovam um contato prazeroso dos estudantes com a língua e com a literatura, bem como permitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas que os tornem mais competentes no uso da língua em diferentes contextos. Desejamos, principalmente, a formação de docentes comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, que desejem estar nos espaços que promovem a educação e que possam fazer a diferença na vida dos estudantes.

Por fim, o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão através da execução de ações em um projeto de estágio na comunidade nos transformou em sujeitos da experiência. Sentimo-nos, todos, professora, estagiárias-pesquisadoras e estudantes, profundamente tocados pela *experiência*, no sentido de Larrosa (2015), afetados pelo processo, transformados. De ora em diante, cabe-nos, na atividade docente, tornar mais

frequente o gesto de interromper o automatismo das atividades, além de:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p. 24).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 19-172.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZK-cYVspCNspZVDxC/?lang=pt> Acesso em: 09 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 09 maio 2023.

DARROZ, L. M.; BETENCOURT, M. F. B.; VALÉRIO, Patrícia da Silva (org.). *Saberes e experiências em construção: a importância do Pibid*. Curitiba: CRV, 2018. v. 1.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 15-34.

PESQUISA do IBGE revela que 4,1 milhões de estudantes da rede pública não tem acesso à internet. Brasil, país digital, 27/04/2021. Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 09 set. 2023.

PRIETO, Heloisa. *A cidade dos deitados*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SCHWARTZ, Luiz. *Minha vida de goleiro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1999.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Inglês*. Passo Fundo: UPF, 2020.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo, Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



Sobre os autores

Adriana Bragagnolo – Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), com estágio sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do Curso de Pedagogia da UPF. Atua nas áreas de estágios, infância e linguagens. E-mail: abragagnolo@upf.br

Alisson Cristian Giacomelli – Graduado (2012) e especialista em Física (2014), mestre em Ensino de Ciências e Matemática (2016) e doutor em Educação (2020) pela UPF. Professor adjunto do Curso de Física da UPF. E-mail: alissongiacomelli@upf.br

Altair Alberto Fávero – Realizou pós-doutorado (bolsista Capes) na Universidad Autónoma del Estado de México (2012); doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007); mestrado em Filosofia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998); especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993); e graduação em Filosofia Licenciatura Plena na UPF (1989). É professor titular III e pesquisador da UPF desde 1992 e membro do corpo docente permanente do mestrado e do doutorado em Educação desde 2008, atuando na linha de pesquisa Políticas Educacionais. E-mail: altairfaver@gmail.com

Apoliana da Rosa Lorençon – Graduada em Letras – Português e Inglês pela UPF. E-mail: 179161@upf.br

Bruna de Oliveira Bortolini – Doutora (2020) e mestra (2016) em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada (2013) em Filosofia pela UPF. Atualmente é professora de Filosofia e da área de Ética e Conhecimento na UPF. E-mail: bbortolini@upf.br

Catiane Richetti Trevisan – Vice-diretora e secretária na Rede Estadual de Ensino de Parai, RS; mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UPF. E-mail: catitrevizan@hotmail.com

Catiúcia Carniel Gomes Bourscheid – Doutora em Linguística pela UPF. Professora do Curso de Letras da UPF. E-mail: catiucia@upf.br

Claudia Toldo – Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Letras da UPF. Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – Doutorado e Mestrado na mesma universidade. Pesquisadora CNPq. E-mail: claudiast@upf.br

Daniê Regina Mikolaiczik – Professora nas redes municipais de ensino de Getúlio Vargas e Erechim, RS. Doutoranda no PPGEdu da UPF. E-mail: danie.regina@yahoo.com.br

Dilva Julieta Zardo – Especialista em Ensino de Língua Estrangeira pela SEI-FAI Faculdades e graduada em Letras – Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Caxias do Sul. É professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prefeito Nagib Stella Elias e do Instituto Estadual de Educação Tiradentes. E-mail: dilvazardo@hotmail.com.br

Edison Alencar Casagrande – Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor e Pró-Reitor Acadêmico na Universidade de Passo Fundo. E-mail: eacasa@upf.br

Elisa Mainardi – Doutora em Educação nas Ciências pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), tendo realizado estágio doutoral na Universidade do Minho – UMINHO/Portugal (2013). É professora da UPF desde 1996, na qual também tem atuado nas atividades de extensão e pesquisa, além de integrar o quadro de professores que compõe banca de seleção docente para ingresso de professores na UPF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Currículo escolar, Educação indígena, Educação popular e Educação em Direitos Humanos. E-mail: emainardi@upf.br

Fernanda de Oliveira – Acadêmica do Curso de Pedagogia, nível VIII, da UPF. Bolsista residente no Programa de Residência Pedagógica da UPF. E-mail: fernanda.deoliveira@edu.pmpf.rs.gov.br

Gabriela Golembieski – Mestranda e bolsista Capes no Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso. É graduada em Letras – Português e Inglês também pela UPF. E-mail: 174294@upf.br

Jaciara Fernandes dos Santos – Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da UPF, bolsista de Iniciação Científica Capes. E-mail: 179166@upf.br

Jancileidi Hübner – Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul, especialista em Linguagem, Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora da área de Língua Inglesa na UPF e do Centro de Línguas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI – Erechim). Desenvolve estudos sobre o ensino de línguas adicionais e a internacionalização das escolas. E-mail: jancileidi@upf.br

Josiane Faqui Locatelli – Graduanda em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas na UPF. E-mail: 023josianefl@gmail.com

Luciana Maria Crestani – Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF. E-mail: lucianacrestani@upf.br

Luciane Spanhol Bordignon – Realizou doutorado sanduíche no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Docente na Universidade de Passo Fundo. E-mail: lucianebordignon@upf.br

Luiz Marcelo Darroz – Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professor da Universidade de Passo Fundo e professor de Física e Matemática na educação básica. Diretor do Instituto de Humanidade, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, RS. E-mail: ldarroz@upf.br

Marivane de Oliveira Biazus – Graduada em Física (2008), especialista em Física (2010), mestra em Ensino de Ciências e Matemática (2015) e doutora em Educação (2021) pela UPF. Atua como professora do ensino superior e na educação básica pública e privada. E-mail: marivane@upf.br

Paôla Rodrigues Viera – Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas na UPF. E-mail: paolavierar14@gmail.com

Patrícia Boeira Ferretto – Graduada em Design de Moda pela UPF (2021) e especialista em Linguagens e Tecnologias da Educação pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) de Passo Fundo (2022). Mestranda em Educação e acadêmica de Licenciatura em Artes Visuais na UPF. E-mail: 135679@upf.br

Patrícia da Silva Valério – Doutora em Letras. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF. E-mail: patriciav@upf.br

Patrícia de Macedo Padilha – Acadêmica do Curso de Pedagogia, nível VIII, da UPF. Bolsista residente no Programa de Residência Pedagógica da UPF. E-mail: patriciapadilha81@gmail.com

Patricia Pelissoni Tibolla – Graduada em Licenciatura Plena em História e em Licenciatura em Pedagogia pela UPF. E-mail: ppelissoni@gmail.com

Priscila de Campos Velho – Orientadora pedagógica na unidade SESI-RS de Guaporé. Mestranda em Educação na UPF. E-mail: prisciladecamposvelho@gmail.com

Roberta Fátima D'Agostini – Pedagoga atuando na educação básica, formada em Pedagogia, Letras, Psicopedagogia Institucional e Orientação Educacional. Preceptora no Programa de Residência Pedagógica da UPF. E-mail: roberta.dagostini@hotmail.com

Rosângela Hanel Dias – Graduada em Letras (1992), especialista em Leitura: teoria e prática (1998), mestra em Educação (2007) e doutora em Educação (2018) pela UPF. Docente no Curso de Pedagogia da UPF. Atua nas áreas de linguagens e estágios. E-mail: rhanel@upf.br

Tatiane Da Silveira – Licenciada em Letras LP e Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia. Capacitada ao trabalho em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Professora na rede municipal de ensino de Passo Fundo – anos iniciais (terceiro ano) e sala de recursos multifuncional. Escola lotada: EMEF São Luiz Gonzaga. Atua como preceptora no Programa de Residência Pedagógica da UPF. E-mail: tatianesilveira627@gmail.com

Estágio:

De ver a observar (e pensar);
De observar a colaborar (e pensar);
De colaborar a planejar (e pensar);
De planejar a atuar (e pensar);
De atuar a documentar (e pensar);
De documentar a avaliar (e pensar).

*ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contexto
profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.*