



Memórias de vida e percursos de pesquisa na trajetória de uma professora

Life memories and research paths in the career of a professor

Giovana Rabite Callian¹

Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

RESUMO

Este memorial apresenta uma narrativa reflexiva sobre minha trajetória acadêmica e profissional como professora da Educação Básica, articulando memórias de formação, experiências docentes e percursos de pesquisa no campo da Linguagem e da Formação de Professores. Fundamentada em autores como Tardif, Nóvoa e Larrosa, comprehendo a identidade docente como uma construção histórica, social e experiencial, produzida no entrelaçamento entre vida pessoal, formação inicial e continuada e a prática profissional. A narrativa aborda meu percurso escolar em instituições públicas, a formação inicial em Pedagogia, as tensões vivenciadas entre teoria e prática, a inserção na docência, as experiências em programas de formação continuada e a participação em pesquisas acadêmicas, com destaque para os estudos sobre alfabetização, letramento, trabalho docente, gêneros textuais e oralidade. Ao longo do texto, evidencio a centralidade da linguagem como eixo estruturante do meu trabalho docente e da minha constituição profissional, bem como a relevância de espaços formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática. Concluo que a escrita autobiográfica, ao assumir um caráter formativo e investigativo, possibilita a ressignificação das experiências vividas e contribui para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional docente, reforçando a necessidade de maior articulação entre escola e universidade.

Palavras-chave: Formação docente; Trajetória profissional; Linguagem; Prática pedagógica; Narrativa autobiográfica.

ABSTRACT

This memorial presents a reflective narrative of my academic and professional trajectory as a Basic Education teacher, articulating formative memories, teaching experiences, and research pathways in the field of Language and Teacher Education. Grounded in authors such as Tardif, Nóvoa, and Larrosa, I understand teacher identity as a historical, social, and experiential construction, produced through the interplay between personal life, initial and continuing education, and professional practice. The narrative addresses my educational pathway in public institutions, initial training in Pedagogy, tensions experienced between theory and practice, entry into teaching, experiences in continuing education programs, and participation in academic research, with particular emphasis on studies related to literacy, teacher work, textual genres, and orality. Throughout the text, I highlight the centrality of language as a structuring axis of my teaching practice and professional development, as well as the relevance of formative spaces that promote critical reflection on practice. I conclude that autobiographical writing, when assumed as a formative and investigative practice, enables the re-signification of lived experiences and contributes to the understanding of teacher professional development processes, reinforcing the need for stronger articulation between school and university.

Keywords: Teacher education; Professional trajectory; Language; Pedagogical practice; Autobiographical narrative.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5219-1134>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0033401993608729>. E-mail: giovana.callian@estudante.ufjf.br.

Construir uma memória da minha trajetória profissional e acadêmica remete-me a uma experiência de subjetivação marcada pelo tempo e por acontecimentos pessoais e sociais. Desejos e afetos, necessidades, sonhos e projetos, possibilidades advindas da minha história pessoal configuram essa narrativa.

As pesquisas de Tardif (2002) têm destacado que a identidade profissional docente é fruto de diversas experiências de ordem pessoal, cultural e social. Os saberes docentes são adquiridos e construídos em diversos lugares e a partir de experiências distintas, como na família, na formação escolar e profissional e até mesmo nas vivências do campo profissional. Nessa mesma direção, Morais (2012) afirma que a identidade profissional decorre de memórias, de sentidos diversos, de encontros e oportunidades ao longo da caminhada, resulta, portanto, do diálogo com o outro que nos constitui, é coletiva e não solitária.

Essa narrativa articula-se a diferentes universos formativos e delimita o tempo da minha experiência, no interior da qual fui-me constituindo como professora e pesquisadora. Conforme assinala Larrosa (2002), a experiência não se reduz ao que acontece, mas ao modo como o acontecimento nos atravessa e nos transforma. Nesse sentido, minha prática docente configura-se como expressão das vivências acumuladas, das palavras lidas e ouvidas, das interações estabelecidas, bem como dos acontecimentos e afetos que, ao longo do tempo, contribuíram para a constituição de quem sou.

Tal compreensão aproxima-se também da perspectiva de Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente se constrói em um processo contínuo de reflexão sobre a própria trajetória, no qual vida pessoal e profissional se entrelaçam. Assim, narrar minha experiência constitui-se não apenas como um exercício de rememoração, mas como um gesto formativo, por meio do qual atribuo sentidos à minha história e aos saberes que sustentam minha atuação como professora e pesquisadora.

Filha de mãe professora, alfabetizadora, estudei em escola pública ao longo de toda minha vida, desde a educação infantil até o ensino médio, em uma cidade chamada Rio Novo, localizada no interior, perto de Juiz de Fora. Iniciei minha escolarização na Educação Infantil, contexto em que estabeleci os primeiros contatos com a linguagem escrita. Nessa etapa, as experiências de aprendizagem eram mediadas pelo brincar, entendido como recurso pedagógico lúdico que favorecia a construção inicial de conhecimentos.

Dando continuidade a esse percurso, ingressei no Ensino Fundamental Anos Iniciais em meados dos anos 90, período em que predominava a visão empirista-associacionista da aprendizagem. Nessa perspectiva, o aluno era concebido como uma tábula rasa que adquiria os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabetica e numérico por meio da repetição, da cópia e da memorização das relações entre som e letra. Fui alfabetizada pela cartilha Alegria do Saber, que privilegiava o método silábico, pois partia-se do pressuposto de que as sílabas, por serem unidades menores e facilmente pronunciadas serviam como ponto de partida para a memorização de suas formas gráficas.

Nesse período, os livros infantis povoavam a minha imaginação e marcaram a minha infância; os contos clássicos como Branca de Neve, Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho e também as histórias em quadrinhos preenchiam minhas horas solitárias em casa.

Nesse contexto, minha brincadeira favorita era “ser professora”. Lembro-me que minha mãe trazia giz da escola para que eu pudesse brincar, e assim, passava longos momentos simulando aulas para minhas bonecas, utilizando as portas do guarda-roupas como quadro negro. Posteriormente, ganhei um quadro de giz o qual foi afixado na parede e esse universo de faz de conta consolidou ainda mais o lugar do “ser professora” no meu pequeno mundo.

No Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio, meu futuro profissional começava a se delinear entre dúvidas e expectativas. Nesse período, refletia sobre qual carreira seguir e considerava diversas possibilidades: ser professora de Português, História, Biologia ou até mesmo Química, áreas pelas quais sempre tive afinidade. O desejo pela docência permanecia vivo, embora ainda sem um direcionamento claro, acompanhando-me em cada escolha que eu imaginava para o futuro.

O curso da vida acabou conduzindo-me por outros caminhos. Minha mãe frequentemente levava para casa os cadernos e as produções de texto de seus alunos para corrigir, além de preparar atividades para suas aulas, e eu sempre a auxiliava nessas tarefas. Esse contato contínuo com seu trabalho e com o universo escolar aproximou-me ainda mais da docência e, gradualmente, orientou minha decisão de cursar Pedagogia, com o propósito de me tornar professora alfabetizadora. Assim se iniciou meu percurso nos estudos educacionais e minha formação inicial como docente.

Iniciei a graduação em Pedagogia na Faculdade Metodista Granbery de Juiz de Fora no ano de 2008 e formei-me no ano de 2012. Foi um período bem difícil, pois era necessário

deslocar-me da minha cidade, Rio Novo, para Juiz de Fora todos os dias, percurso que em dias comuns, durava em média uma hora e meia. Além disso, era preciso trabalhar para custear a faculdade e o deslocamento de uma cidade para outra. Saía de casa às 7 horas da manhã para o trabalho, pegava o ônibus de estudante às 17:30 e só retornava para casa às 00: 30. E mesmo assim, todo esse esforço, era gratificante.

Com o ingresso na faculdade, diversas leituras passaram a fazer parte do meu cotidiano, como artigos científicos, capítulos de livros, legislações educacionais, pesquisas empíricas, obras de referência teórica e materiais metodológicos. Esses diferentes gêneros textuais ampliaram minha compreensão sobre a educação, a prática docente e os fundamentos que sustentam o campo pedagógico.

As leituras de textos e artigos voltados à alfabetização, ao letramento, às contribuições do construtivismo de Emilia Ferreiro e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento orientador da Educação Básica, expandiram minhas referências teóricas e contribuíram para consolidar minha identidade docente.

Além disso, iniciei a aquisição de diversos livros para compor uma pequena biblioteca particular; Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, foram os primeiros títulos. Nesse contexto, os sentidos criados pelo pensamento de uma educação libertadora e conscientizadora potencializaram minha formação profissional.

Depois de cursar o primeiro período, passei por um momento angustiante. Perdi o trabalho e a graduação passou a ser uma incerteza, pois financeiramente tornava-se inviável. Contudo, com as políticas públicas voltadas para o apoio de estudantes sem renda mínima, consegui bolsa integral pelo Prouni (Programa Universidade para Todos), programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação. Dessa forma, pude dar continuidade aos meus estudos e ao tão sonhado diploma.

O curso de Pedagogia proporcionou uma base teórica consistente; contudo, os conhecimentos práticos e a relação direta com o contexto escolar e com o ambiente de trabalho não eram plenamente contemplados. Diante disso, uma inquietação permanecia constante: como vou transportar esse conhecimento para a sala de aula? Minha inserção no estágio supervisionado tampouco contribuiu para esse entendimento, pois a experiência foi

predominantemente direcionada à observação das ações da professora em sala, sem oportunidades efetivas de participação ou aplicação prática.

Essa lacuna tornou-se ainda mais evidente ao longo da graduação, pois, embora eu estivesse ciente de minhas preferências e ambições ao escolher cursar Pedagogia, a instituição não oferecia vivências acadêmicas semelhantes às das universidades federais, como participação em grupos de pesquisa ou programas de iniciação científica. Além disso, outro incômodo emergiu durante a formação: o constante distanciamento em relação à prática docente.

Apoiando-me nos estudos de Gatti (2019), entendo que o modelo ideal de estágio deve favorecer a ideia de que o conhecimento-base oferecido na formação seja constituído a partir de experiências concretas que permitam constantemente o diálogo entre a “prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (Gatti, 2019, p. 187). Dessa forma, ressalto, em conjunto com pesquisadora, a importância de promover oportunidades para que os professores articulem, na prática, seus conhecimentos teóricos, suas experiências e saberes docentes.

Observei que o campo de trabalho efetivo do professor não era tomado como referência e isso acabava revelando uma dicotomia entre teoria e prática além de um distanciamento com o real trabalho docente. É preciso ressaltar que o espaço universitário é insubstituível, mas ele por si só não é suficiente, precisa ser completado com a imersão do profissional docente no seu campo prioritário de trabalho. Essa corresponsabilidade irá permitir a construção de uma formação profissional mais ampla e abrangente (Nóvoa, 2017).

Nos últimos períodos da graduação, comecei a me dedicar ao trabalho de conclusão de curso. Minha pesquisa inicial tinha como fundamentos a alfabetização e o letramento; contudo, a professora responsável pela disciplina de Alfabetização estava de saída da instituição, e não seria possível concluir o estudo antes de seu desligamento.

Precisei então tomar um outro caminho para o trabalho de finalização do curso. Um assunto muito relevante emergia no cenário educacional, o ensino da gramática. Muitas discussões e embates teóricos estavam sendo travados por pesquisadores como Marcos Bagno, com obras como Preconceito Linguístico (1999) e A Norma Oculta (2003); Luiz Carlos Travaglia, com Gramática e Interação (1997); e Sírio Possenti, com, Por que (não) ensinar gramática na escola? (1996), entre vários outros autores sobre o ensino da gramática nas

escolas. Afinal deveria a escola ensinar a gramática? Nas aulas de Língua Portuguesa, a professora apresentava vários textos que problematizavam essa temática e, na tentativa de compreender como se configuraria um ensino que não mais privilegiasse a gramática tradicional, estabelecíamos várias discussões teóricas. Desse movimento de estudo e reflexão, emergiu o tema que orientou minha pesquisa.

Após essas discussões iniciais, minha orientadora apresentou-me a proposta de ensino das Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly então amplamente debatida como um caminho para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais significativo. No entanto, surgia uma nova questão: como implementar essa abordagem no contexto de trabalho? Tornava-se necessário exemplificar de que maneira essa teoria se articulava com a prática docente e como poderia ser efetivamente incorporada ao cotidiano escolar.

Nesse sentido, a pesquisa foi se desenvolvendo, e, a cada livro ou artigo consultado, novas descobertas emergiam. Elaboramos diversas reflexões acerca da análise linguística como proposta para o ensino de Língua Portuguesa, buscando, como objetivo central, explicitar a diferença entre um ensino pautado na prática de análise linguística e o ensino gramatical tradicional. Além disso, apresentamos propostas concretas para o desenvolvimento de um trabalho profícuo de análise linguística na escola. O estudo foi sintetizado por meio da explicitação de práticas possíveis para as aulas de Língua Portuguesa, demonstrando que é possível propor um ensino de gramática mais produtivo e pertinente para o aluno, voltado ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Nesse viés, além de trazer as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa, procuramos evidenciar a possibilidade de reestabelecer a unidade teoria/prática, e a aproximação entre escola e universidade. Posteriormente, esse trabalho de conclusão de curso foi reescrito, transformado em um artigo científico e publicado em uma revista acadêmica.

Após esse período de estudos e produções acadêmicas, prestei concurso público para a rede estadual de ensino e obtive aprovação. Contudo, a nomeação não ocorreu de forma imediata, o que gerou um intervalo considerável entre a aprovação e a efetiva convocação para o cargo. Somente posteriormente fui nomeada, momento em que iniciei uma nova etapa profissional na educação básica estadual, tema que será retomado mais adiante neste texto.

Imediatamente à conclusão da graduação, iniciei o processo de pós-graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora (doravante UFJF). A UFJF oferecia na Faculdade de

Letras uma pós-graduação em Ensino da Língua Portuguesa. Buscando dar continuidade à pesquisa da graduação me matriculei no curso. Foi muito desafiador, pois havia conceitos muito direcionados aos alunos da Letras e eu como aluna da Pedagogia os desconhecia. Todavia, discutiu-se amplamente tanto o ensino da gramática quanto as questões relativas ao trabalho com os gêneros textuais, bem como os desafios de incorporar tais conceitos de forma efetiva na sala de aula, temas que foram intensamente debatidos ao longo da graduação.

Para finalizar a pós-graduação direcionei minha pesquisa, mais uma vez, ao ensino da Língua Portuguesa. Busquei novamente correlacionar os conhecimentos teóricos apreendidos com a prática docente. A investigação teve como finalidade apresentar conceitos e questões voltados para a prática docente relacionada ao trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Tomamos como objeto de reflexão o tratamento dado aos gêneros argumentativos na coleção didática *Aprender Juntos*, publicada pela Editora SM e amplamente adotada pelas escolas estaduais de Juiz de Fora, destinada ao Ensino Fundamental – anos iniciais.

Logo após, tive uma experiência de dois anos no sistema municipal de ensino, na cidade de Goianá, perto da minha cidade natal, Rio Novo. Essa passagem me proporcionou diferentes vivências profissionais. Como professora dos anos iniciais, lecionando no 1º ano, comecei a trabalhar com a alfabetização e buscava correlacionar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha graduação. Considerava-me preparada para o trabalho docente, mas havia uma insegurança, não sabia como proceder no meu primeiro dia de aula. Questões como: o que eu iria fazer com meus alunos? Como colocar tudo o que havia aprendido até ali em prática?

A princípio, recorri a uma professora alfabetizadora experiente: minha mãe. Ela orientou-me quanto à necessidade de elaborar um planejamento para cada aula e de selecionar atividades adequadas ao desenvolvimento dos alunos. Além disso, auxiliou-me sobre como conduzir o trabalho pedagógico, especialmente no que se refere à apresentação do sistema de escrita alfabética e do sistema de numeração decimal.

Passei pelo “choque da realidade” que costuma acompanhar a inserção do professor no campo profissional. Contudo, pude compartilhar minhas inquietações e preocupações de professora iniciante com colegas de profissão mais experientes, o que possibilitou a troca de ações e estratégias pedagógicas. O processo de ensinar e aprender a ensinar, aliado ao compartilhamento de experiências e aos desafios apresentados pelos alunos em sala de aula, foram sem dúvida uma vivência profissional de valor inestimável.

Como meu foco de trabalho estava direcionado à alfabetização e letramento nas séries iniciais iniciei o curso do Pró-letramento, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goianá, cidade onde eu atuava como docente. O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades e teve adesão dos estados e municípios.

Como objetivos, i) visava oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; ii) buscava propor situações que incentivasse a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; iii) desenvolver conhecimentos que possibilitassem a compreensão da Matemática, da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; iv) contribuir para que o desenvolvimento nas escolas uma cultura de formação continuada; e por fim, v) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Nesse período, eu atuava como professora de uma turma de 1º ano e pude integrar à minha prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Formamos um grupo de professoras alfabetizadoras, que buscavam incorporar às práticas pedagógicas as orientações discutidas nas formações. Em nossos encontros, realizávamos diversas discussões pedagógicas e, ao final, construímos propostas que eram implementadas em nossas aulas. Todas as discussões trazidas pelo curso possibilitaram-me diálogos produtivos sobre a docência e a alfabetização/letramento na sala de aula.

Em seguida, com o término desse curso, surgiu uma nova oportunidade de formação na área da alfabetização e do letramento. Mais uma vez, a Secretaria Municipal de Educação de Goianá levou à escola uma proposta formativa: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)/Língua Portuguesa. Esse programa foi desenvolvido com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A proposta do curso fundamentava-se no princípio de alfabetizar letrando, compreendendo que as crianças devem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabetica (SEA) por

meio de situações intencionais de ensino e aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de ler e produzir textos com diferentes finalidades comunicativas. Dessa forma, o contato com a diversidade de gêneros textuais, bem como as práticas de leitura e produção de textos, deve ocorrer simultaneamente ao processo de domínio do SEA.

Após a conclusão do curso, fui finalmente nomeada para o cargo de docente na rede estadual de ensino — conforme mencionado anteriormente, a aprovação ocorreu antes, mas a convocação não foi imediata. Com isso, precisei mudar-me para a cidade de Juiz de Fora, encerrando minha trajetória na rede municipal de Goianá.

Iniciei minha atuação na rede estadual como professora alfabetizadora em uma escola localizada na periferia de Juiz de Fora. A comunidade atendida era marcada por alta vulnerabilidade social, e muitas crianças viviam em situação de risco. No meu primeiro dia de trabalho, ao entrar na sala de aula, deparei-me com uma realidade para a qual não me sentia preparada: os alunos não sabiam sequer segurar o lápis e não reconheciam as vogais do alfabeto. Diante desse cenário, senti-me completamente insegura. O que fazer? Como começar? Saí da sala e, mais uma vez, recorri à minha mãe, professora alfabetizadora experiente, que me orientou sobre como conduzir aquela situação inicial. Nesse momento, percebi com clareza que, apesar dos cursos realizados, havia ainda uma lacuna significativa na minha vida profissional.

Posteriormente, na própria escola, durante os intervalos das aulas, nas reuniões pedagógicas com a supervisora da escola trocávamos diversas experiências e práticas exitosas. Nesse contexto, considero que a minha formação prática se desenvolveu entre pares, no meu contexto de trabalho, pois fui aprendendo correlacionar os conhecimentos teóricos com a prática do dia a dia.

Um outro curso foi oferecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: PNAIC – Alfabetização Matemática. O curso buscou ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando no processo de construção da Alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento. Essa formação foi extremamente significativa, pois apresentou uma variedade de metodologias lúdicas e estratégias didáticas que contribuíram para o ensino de matemática nos anos iniciais, proporcionando-me novas formas de abordar conteúdos, engajar os estudantes e fortalecer a aprendizagem.

Posteriormente, entrei para um grupo de pesquisa na UFJF, grupo Lep's², por indicação da minha professora orientadora da graduação, uma vez que desejava dar continuidade aos meus estudos. O grupo era composto por alunos da graduação, professores da rede estadual e municipal, além de participantes voluntários. As interações eram desenvolvidas a partir de leituras sobre formação docente acompanhadas de discussões que se voltavam para o cotidiano do trabalho do professor. Gradativamente, a formação docente articulada à prática em sala de aula passou a constituir o eixo central de meus interesses de estudo e pesquisa.

Entretanto, o trabalho na escola era muito intenso, na quantidade de tarefas a serem realizadas e de estudantes a darmos atenção, além disso, havia a necessidade de dobrar o turno para complementar a renda, pois morando sozinha precisava me manter aqui em Juiz de Fora. Tudo isso afastou-me do grupo e dos estudos acadêmicos, fiquei durante muito tempo dedicando-me exclusivamente ao trabalho docente, participando de cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação.

Foi então que precisei me afastar do trabalho por um longo período para realizar um tratamento de saúde. Tratou-se de um momento particularmente difícil da minha vida. Nesse ínterim, busquei ocupar-me com algo que me deixasse feliz, com algo que realmente fizesse sentido para mim, assim, retomei a vida acadêmica, buscando novamente direcionar meus esforços para a formação e o aprimoramento profissional.

Retornei ao grupo de estudos Lep's em 2018 e, concomitantemente, foi publicado o edital para o processo seletivo do mestrado. Iniciei então minha preparação para participar do processo seletivo, elaborando um projeto de pesquisa direcionado à linha Linguagens, Culturas e Saberes, o qual foi aprovado na primeira etapa. As fases seguintes do processo seletivo incluíam uma prova escrita, realizada a partir de um tema sorteado no momento da avaliação. Após ser aprovada nessa etapa, segui para a última fase, que consistia na apresentação e defesa do projeto para a professora à qual eu havia submetido a proposta. Ao final de todas as etapas, fui classificada para o mestrado.

² As pesquisas do grupo trazem resultados que incidem diretamente na formação inicial e continuada de professores, na reflexão sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa na escola básica – relativas à aprendizagem por gêneros textuais – nos processos de ensino aprendizagem, em materiais didáticos, resultados desses advindos de pesquisas, dissertações e teses produzidas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e disseminados em forma de publicações, cursos, comunicações em eventos, acessórios, bem como em produção de materiais pedagógicos.

Nesse sentido, em 2019, iniciei o curso de mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa, desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dra. Andreia Garcia, teve como foco o trabalho docente realizado por uma professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), na área de Língua Portuguesa, bem como as atividades desenvolvidas por um grupo de pibidianos durante sua inserção no programa. Para fundamentar o estudo, foram mobilizados aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1999; Machado, 2007), perspectiva que concebe a linguagem como atividade central do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que os sujeitos interagem socialmente e constroem sentidos nos discursos que produzem. Destaca-se, ainda, que o Pibid tem se configurado como um campo fértil de investigação em diferentes pesquisas, sendo compreendido como um espaço privilegiado para a problematização da prática docente, constituindo-se, assim, como um entrelugar socioprofissional.

A partir da imersão nos estudos sobre o ISD, buscamos desenvolver pesquisas que ampliassem e aprofundassem as discussões acerca do trabalho docente sob viés teórico. Nesse contexto, publicamos um estudo intitulado: “O Estatuto do trabalho docente no Currículo Referência De Minas Gerais” cujo objetivo constitui em analisar o texto introdutório do Currículo Referência de Minas Gerais, documento orientador das práticas pedagógicas das escolas da rede estadual e municipal do estado de Minas Gerais. O estudo teve como foco investigar se o professor, tal como concebido no referido documento, é representado como ator ou como agente de seu agir profissional. Por meio da análise empreendida, foi possível identificar que o Currículo Referência estabelece relações intertextuais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atribui ao professor a responsabilidade de executar o projeto de ensino nele prescrito, concebendo-o predominantemente como agente, e não como ator, de sua atividade profissional.

Durante o mestrado, cursei a disciplina Culturas, Linguagem e Formação de Professores, a qual abordava diferentes dimensões e problematizações da formação docente. Ao longo da disciplina, foram discutidos diversos artigos e obras de referência que tratam desse campo, possibilitando um aprofundamento teórico consistente. A partir dessas leituras, aproximei-me de modo significativo da temática, passando a reconhecer, em cada texto analisado, experiências e situações vivenciadas ao longo de minha trajetória profissional. Esses estudos contribuíram para que eu compreendesse de forma mais crítica a lacuna existente em

minha formação docente, já mencionada anteriormente e nesse sentido, uma inquietação passou a mobilizar minhas reflexões: de que maneira a formação inicial e continuada poderia efetivamente superar a dicotomia entre teoria e prática? Em outros termos, como restaurar a unidade entre o saber teórico e o fazer pedagógico?

Simultaneamente ao desenvolvimento da disciplina, foi aberto o processo seletivo para o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, o qual despertou meu interesse, sobretudo por propor a imersão de futuros professores em seu contexto efetivo de trabalho, favorecendo uma articulação mais consistente entre teoria e prática e possibilitando uma experiência formativa ampliada. Em diálogo com uma das professoras responsáveis pela disciplina de formação docente, acerca de um possível tema para o trabalho final, ela sugeriu-me investigar o documento que regulamenta o Programa de Residência Docente, com o objetivo de identificar quais dimensões formativas são nele contempladas e de que modo essas dimensões se projetam nas atividades a serem desenvolvidas durante a imersão do estudante no programa.

Logo, aderi prontamente à proposta e, em colaboração com a docente da disciplina, desenvolvemos o artigo intitulado ‘Dimensões da formação docente no programa de formação continuada ‘Residência Docente’ da UFJF: uma leitura inicial’, publicado no livro *Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa*. Nesse estudo, buscamos analisar o Programa de Formação Continuada de Professores, em nível de pós-graduação, denominado Residência Docente (RD), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Para tanto, realizamos uma leitura minuciosa de dois documentos centrais que fundamentam e regulamentam o programa — a Resolução nº 138/2018 do Conselho Setorial de Graduação da UFJF (CONGRAD) e o Projeto Pedagógico da Residência Docente —, com o objetivo de identificar e compreender as dimensões formativas subjacentes ao projeto e suas potencialidades para a articulação entre saberes teóricos e práticas pedagógicas.

Dando continuidade à minha imersão nos estudos sobre formação docente, com o propósito de articular os conhecimentos teóricos à prática pedagógica, inscrevi-me no processo seletivo para atuar como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O subprojeto ao qual estive vinculada tinha como foco a Alfabetização e o Letramento. Compreendo o Pibid como um programa de extrema relevância, na medida em que possibilita ao licenciando, futuro professor, uma imersão qualificada em seu

campo de atuação profissional, aspecto fundamental para o processo de profissionalização docente. Além disso, comprehendo que o Pibid também favorece ao professor supervisor a construção de um olhar mais atento e crítico sobre o próprio trabalho, ao promover espaços de reflexão coletiva, em diálogo com os professores coordenadores e com os estudantes pibidianos, acerca das práticas docentes desenvolvidas.

Como supervisora do Pibid, busquei auxiliar os pibidianos a compreenderem que alfabetizar uma criança vai além das questões de métodos. Ao longo do subprojeto, os licenciandos vivenciaram diversas interações com os alunos da escola em que eu lecionava, participaram de reuniões de planejamento coletivo e desenvolveram atividades voltadas à alfabetização, ampliando, desse modo, suas reflexões sobre o saber-fazer docente e contribuindo para os processos de alfabetização e letramento dos estudantes. Durante os encontros, foram produzidos e analisados diferentes materiais didáticos e propostas pedagógicas, resultantes das discussões realizadas. As reuniões semanais eram fundamentadas em leituras teóricas sobre alfabetização e letramento, especialmente a partir das contribuições de Magda Soares a partir da obra Alfaletrar (2020) e de Artur Gomes de Moraes em Sistema de Escrita Alfabética (2012). Como parte da dinâmica formativa, elaborávamos atas dos encontros e realizávamos apresentações e discussões sistemáticas a cada capítulo estudado, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e reflexão coletiva.

O diálogo estabelecido com os pibidianos e com os coordenadores de área propiciou o desenvolvimento de ações compartilhadas e contribuiu de forma significativa para o aprimoramento de minhas práticas como professora alfabetizadora. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid — Alfabetização e Letramento — favoreceram um processo de aprendizagem coletiva, no qual todos os participantes atuaram de forma colaborativa e corresponsável.

Minha atuação como professora supervisora do Pibid contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora. Foi uma oportunidade de inovação, de formação continuada fundamental para a ressignificação e o aprimoramento de meu trabalho docente. Em síntese, considero que o Pibid legitima e valoriza os saberes produzidos pelos professores em exercício, ao mesmo tempo em que promove uma significativa troca de experiências entre escola e universidade, envolvendo docentes e estudantes participantes do programa. Desse modo, o Pibid contribui para a aproximação entre

esses dois espaços formativos, buscando reduzir o distanciamento historicamente construído entre a educação básica e a universidade.

Ainda com o propósito de evidenciar e aprofundar a discussão sobre aspectos centrais da formação docente, em parceria com a Prof.^a Dra. Tânia Magalhães, publicamos o artigo intitulado “Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho”. A pesquisa teve como objetivo analisar a presença e o papel dos gêneros textuais no campo profissional docente, problematizando sua relação com os processos de formação de professores. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais), a partir das quais construímos sentidos para os discursos produzidos pelas docentes acerca de seu trabalho. Os resultados evidenciaram uma ampla diversidade de gêneros textuais mobilizados no exercício da docência, os quais, em sua maioria, não são devidamente visibilizados nem problematizados nos cursos de graduação. Além disso, constatou-se que a aprendizagem desses gêneros ocorre predominantemente no próprio contexto de trabalho, após a formação inicial, sendo mediada pela interação com pares mais experientes.

Ao longo das atividades do grupo de pesquisa Lep’s, as pesquisas passaram a ampliar seus focos de análise, incorporando novas vertentes, especialmente aquelas relacionadas à oralidade e aos gêneros orais, bem como às possibilidades de abordagem dessas temáticas nos processos de formação de professores. Nesse contexto, as reuniões do Lep’s constituíram-se como espaços de estudo e reflexão coletiva, nos quais eram analisados artigos, capítulos de livros e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular da Prefeitura de Juiz de Fora, entre outros, com o objetivo de compreender de que modo o eixo da oralidade é abordado nos referenciais educacionais. Além disso, as leituras realizadas evidenciaram a insuficiência de pesquisas sobre a temática, reforçando a relevância e a necessidade de aprofundamento sobre a temática no âmbito acadêmico.

A partir desses estudos e leituras, e a convite da Prof.^a Dra. Tânia Magalhães, elaboramos um trabalho com o objetivo de investigar as concepções de ensino da oralidade presentes na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, realizamos uma pesquisa de natureza documental, fundamentada em categorias definidas *a priori* e em categorias emergentes do corpus de análise. Os dados evidenciaram que a concepção de oralidade presente

no documento se vincula a uma perspectiva não dicotômica entre o oral e o escrito, compreendendo-os como práticas discursivas inter-relacionadas. Nesse sentido, observamos a presença de uma diversidade de gêneros orais propostos para o trabalho pedagógico na escola. Verificou-se, ainda, que dois campos de atuação são mais enfatizados, o da vida cotidiana e o artístico-literário, ao passo que o campo das práticas de estudo e pesquisa é o menos contemplado. Nesse viés, identificamos que o eixo da oralidade ainda apresenta um número inferior de habilidades quando comparado aos eixos de leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

Segundo Vieira e Magalhães (2021), o eixo da oralidade ainda ocupa um espaço pouco expressivo nas práticas escolares. As autoras apontam a necessidade de um trabalho mais sistemático voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem que contemplem tanto a escuta ativa quanto a produção oral. Também destacam a importância de propostas pedagógicas que privilegiam a análise dos gêneros orais em situações de comunicação situadas em diferentes contextos sociais. Dessa forma, ressaltam a importância do desenvolvimento de uma pedagogia do oral que possibilite o ensino e a reflexão consciente sobre os diferentes aspectos que envolvem esse eixo, de modo que os estudantes possam agir pela linguagem de forma crítica e situada na sociedade.

Esse olhar sobre o eixo da oralidade no cenário educacional brasileiro tem revelado uma expressiva produção científica que aborda diferentes dimensões do oral e da oralidade envolvendo seu ensino, as práticas escolares e a formação docente. Entretanto, ainda são escassos os estudos que investigam o oral e a oralidade na esfera acadêmica. Nesse sentido, emergem algumas indagações: de que modo os professores formadores abordam os gêneros orais acadêmicos em suas práticas no contexto acadêmico? Nos cursos de graduação e licenciatura, embora os discentes sejam frequentemente avaliados por meio de seminários, apresentações orais e outros gêneros acadêmicos (como comunicações em banners), os aspectos constitutivos desses gêneros são, de fato, discutidos e explicitados previamente, de modo a favorecer sua apropriação pelos estudantes? Diante dessas problematizações, pretendo, em minha pesquisa de doutorado, aprofundar a investigação sobre o ensino dos gêneros orais acadêmicos, buscando oferecer contribuições teóricas e metodológicas tanto para o eixo da oralidade quanto para os processos de formação docente no âmbito do ensino superior.

Assim, concluo que foi significativo resgatar da memória, momentos que foram ímpares em minha história. Uma história a qual quero dar continuidade com a maior importância e qualidade possível. As escolhas conscientes dos caminhos que percorri e suas consequências foram ousadas e arriscadas, mas não me arrependo. As mesmas proporcionaram crescimento pessoal e profissional. As dificuldades enfrentadas permitiram-me ser forte para enfrentar as diversas situações que a própria vida se encarrega de apresentar. Sei que não atingi tudo que desejo, apesar de sentir-me feliz com tudo que tenho. Percebi que a busca pelo conhecimento é o que me move, e que após cada sonho alcançado, outros passam a nos motivar em busca de novas conquistas e ideais.

REFERÊNCIAS

- CALLIAN, G. R; BOTELHO, L. S. A análise linguística e o ensino de língua portuguesa: em busca do desenvolvimento da competência discursiva. **Educação em destaque**, v. 5, p. 1-21, 2014.
- GARCIA-REIS, A. R; CALLIAN, G. R. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de minas gerais. **Revista brasileira de educação**, v. 26, p. 1-26, 2021.
- GARCIA-REIS, A. R; CALLIAN, G. R. Trabalho docente de uma professora supervisora do Pibid - língua portuguesa na perspectiva dos licenciandos. **Linguagem em foco**, v. 13, p. 139-161, 2021.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, fev. 2013/2014.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.
- MAGALHAES, T. G; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de língua portuguesa. **Educação em Foco**, v. 26, p. E26074, 2021.
- MAGALHAES, T. G; CALLIAN, G. R. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada Residência docente Da UFJF: uma leitura inicial. In: Tânia Guedes Magalhães; Caroline Souza Ferreira. (org.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. 1ed.araraquara: Letraria, 2019, p. 141.

MAGALHAES, T. G; CALLIAN, G. R; CABETTE, P. de S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **Revista virtual de estudos da linguagem**, v. 18, p. 209, 2020.

MAGALHÃES, T. G; VIEIRA, D. S. Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente. **Fórum Linguístico**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 6247-6264, 10 set. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e78832>

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF. M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes. 2002.

HISTÓRICO

Submetido: 10 de dezembro de 2025.

Aprovado: 15 de dezembro de 2025.

Publicado: 31 de dezembro de 2025.