

Saberes de experiência e ensino de língua materna: relatos de docentes em formação inicial

ARTIGO

Sahmaroni Rodrigues de Olindaⁱ

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

O objetivo do artigo é apreender saberes, representações e pressupostos sobre ensino de língua materna, aprendizagem do sistema de escrita alfabética em relatos biográficos de estudantes de Pedagogia matriculados na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa. A metodologia utilizada foi amparada na Pesquisa Biográfica em Educação: A partir dos relatos (auto)biográficos, que compreendemos como uma encenação de si, buscamos localizar pistas que apontam para saberes sobre aprender e ensinar língua materna para que, partindo destes saberes, pudéssemos ampliá-los e/ou problematizá-los. O material aqui analisado é constituído de 30 relatos coletados em 2021.1. Concluímos que os estudantes, de modo geral, trazem noções bastante tradicionais sobre ensino de língua, ainda compreendendo que ensinar língua é ensinar gramática normativa, e aprender a escrever é quase sempre tido como um ato mecânico, ainda que haja a percepção de que a maneira cuja aprendizagem se deu não foi prazerosa.

Palavras-chave: Ensino de língua escrita. Formação docente. Saberes docentes. Saberes de experiência.

Knowledge of experience and mother tongue teaching: reports of teachers in initial training

Abstract

The objective of the article is to apprehend knowledge, representations and assumptions about mother tongue teaching, learning the alphabetic writing system in biographical reports of Pedagogy students enrolled in the Portuguese Language Teaching discipline. The methodology used was supported by Biographical Research in Education: Based on (auto)biographical reports, which we understand as a self-enactment, we seek to locate clues that point to knowledge about learning and teach mother tongue so that, based on this knowledge, we could expand and/or problematize them. The material analyzed here consists of 30 reports collected in 2021.1. We conclude that students, in general, bring quite traditional notions about language teaching, still understanding that teaching language is teaching normative grammar, and learning to write is almost always seen as a mechanical act, even though there is the perception that the way whose learning took place was not pleasant.

Keywords: Experience knowledge. Teaching knowledge. Teacher training. Written language teaching.

1 Introdução

2

Erro de português

Quando o português chegou
debaixo de uma bruta chuva
vestiu o índio
que pena!
Fosse uma manhã de sol
o índio tinha despido
o português.
(Oswald de Andrade)

O objetivo deste artigo é apreender os saberes, representações e pressupostos sobre ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna, e sobre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em relatos biográficos de estudantes de Pedagogia matriculados na disciplina Ensino de Língua Portuguesa. Enquanto objetivos específicos, buscamos identificar nas memórias relatadas situações que ilustrassem o ensino de português que receberam; perceber sua concepção de língua e de ensino de língua materna; entender como os saberes prévios de experiência influenciam as expectativas que estes têm sobre o ensino de língua portuguesa.

Para tanto, no referido texto, valemo-nos de um referencial que aponta a importância da (auto)reflexão da/na práxis docente (SILVA, 2018) para a construção de propostas político-metodológicas na formação de professores/as (PIMENTA, 2010; VEIGA, 2002) que levem em conta a complexidade de se formar docentes no atual contexto em que estamos atravessando que tem como características a descrença nas instituições democráticas e na ciência, daí a necessidade de se pensar a própria práxis docente e de um saber encarnado, enxarcado de vida (FREIRE, 2020).

A partir de uma experiência de ensino, iremos refletir sobre o ensino de língua materna e a possibilidade de formação que permita docentes em formação atentarem os saberes em reconstrução como saberes vitais para a transformação social em que identidades não sejam apagadas e/ou diminuídas com a negação da língua que se sabe antes de entrar na escola (FERRAREZI JR, 2018; SOARES, 2019).

Acreditamos que este texto pode contribuir na percepção de como os saberes da experiência escolar ecoam na perspectiva daquilo que deveria ser objeto de ensino na formação inicial de docentes, bem como na importância de se pensar em metodologias de ensino que, unindo pesquisa e formação, tragam as discussões para o terreno do vivido, sem abrir mão de se apontar para os outros mundos possíveis, de modo a não se criar fatalismos em nossa ação sobre/no mundo (FREIRE, 2020).

Destarte, seguiremos os seguintes movimentos retóricos: na seção metodologia, descrevemos a organização da disciplina “Ensino de Língua Portuguesa”, articulando-a às concepções que defendemos de língua e seu ensino, apresentando a atividade que gerou os relatos biográficos cujo foco era a aprendizagem da língua escrita; em seguida, apresentaremos uma breve discussão sobre os relatos biográficos e seu potencial formador; na seção seguinte, trazemos cenas de formação e memórias de modo a problematizar o ensino de língua recebido, os saberes de experiência que estudantes de licenciatura em Pedagogia possuem e as expectativas que tais saberes criaram em relação à disciplina em discussão; por fim, traçamos algumas conclusões retiradas dos dados e recomendações para se pensar as práticas de ensino de língua materna.

Busquei o que havia de fundamentação e pus na seção 3

2 Metodologia

Nesta seção, optamos por descrever tanto as estratégias metodológicas que utilizamos para nossa prática de ensino da qual nasceu este relato de pesquisa, como os procedimentos metodológicos utilizados para refletir/pesquisar nossa prática e saberes docentes. Desta forma, seguem elementos sobre a disciplina e situações de ensino pesquisadas, e sobre a pesquisa (auto)biográfica em educação, abordagem metodológica utilizada por nós.

A disciplina Ensino de Língua Portuguesa (PC0337) está situada no sexto (6) semestre do curso de Pedagogia (noturno e diurno) da Universidade Federal do Ceará com uma carga horária de 96h/a, contabilizando seis (6) créditos, e acontecendo duas

vezes na semana, geralmente nas segundas e quartas. Em sua ementa, encontramos os seguintes elementos para discussão nas horas a ela destinadas:

Tipos de produção, funções e atividades das diferentes linguagens no processo de comunicação humana, de alfabetização e de letramento. Estágios de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Tipos de leitura e seus objetivos. Atividades para o desenvolvimento da oralidade e da leitura. Conteúdos e métodos do ensino da língua portuguesa nas séries/ciclos iniciais do ensino fundamental. O ensino da gramática e ortografia na escola de ensino fundamental. A produção escrita no ensino fundamental: análise da situação do ensino da gramática e da ortografia nas séries iniciais do ensino fundamental, sua relação com a avaliação e a produção oral e escrita da criança e atividades para o seu desenvolvimento. Reflexão sobre o papel do professor para o desenvolvimento da linguagem da criança (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2008, p. 28).

Quando iniciamos nossas atividades junto à disciplina, esta era dividida em três unidades (unidade I Oralidade, unidade II leitura, e unidade III escrita) contempladas em propostas teórico-práticas que discutissem as principais estratégias de ensino de língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental, e abarcando implicações pedagógicas quando optamos por uma orientação de ensino de língua materna que privilegie a “dimensão interacional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2003, p.22).

Entretanto, como um modo de introdução às discussões subseqüentes, decidimos historicizar a maneira como o objeto de conhecimento língua materna foi curricularizado e transformado em conteúdo de ensino, as mudanças que aconteceram desde que esta passou a ser disciplina escolar, utilizando-nos, para tanto, de texto de Magda Soares o qual apresenta as principais mudanças no ensino de língua materna em nosso país (SOARES, 2004).

Assim, de modo a resgatar os saberes de experiência dos futuros e futuras docentes (alguns/mas que já eram, inclusive, atuantes em sala de aula), optamos por, como estratégia de ensino após a apresentação da ementa e acordos pedagógicos, uma aula baseada na socialização de suas memórias de aprendizado da língua escrita, relacionando-as à aprendizagem de seu nome: de onde veio o nome que cada um/a recebeu? Que história tem por trás deste nome? Como cada um/a aprendeu a escrevê-lo? Como, a partir dessa aprendizagem, aprendeu a escrever?

Seguindo os pressupostos da pesquisa (auto)biográfica em educação, compreendemos que as oportunidades de narrar a própria vida, de se figurar numa narrativa (DELORY-MOMBERGER, 2014), - de se construir uma encenação de seu percurso (OLINDA, 2016), de relatar algum episódio biográfico -, possui uma dimensão formadora que faz o sujeito se apropriar de sua história e dos saberes que de tal relato emergem, uma vez que “o percurso formativo abrange diferentes modos de ser e viver, múltiplas formas de compreender a escolarização e os saberes. A formação abrange sobremaneira as experiências consolidadas pelos alunos, aquilo que os afeta em relação ao tornar-se professor” (SANTOS, LIMA, 2017, p.411-412).

Tratava-se de buscar indícios, cenas, *flashes*, fragmentos do processo de alfabetização de modo que pudéssemos ancorar as discussões subsequentes nas experiências vividas, naquilo que afetou os corpos históricos biografizados (OLINDA, 2016). A pesquisa (auto)biográfica em educação possui dimensão formativa exatamente por possibilitar:

Àquele que narra, investigar seu percurso de vida -atribuindo-lhe sentido – tomar consciência das aprendizagens desenvolvidas e dos referenciais adquiridos ao longo do tempo, utilizando-os a seu favor, o que o conduzirá, por sua vez, à percepção de que é um produtor de conhecimentos e autor da sua história (SANTOS, LIMA, 2017, p. 417).

Quando vemos em cena dispositivos sociais afetando nossos percursos biográficos, parece ficar mais evidente que a diferença entre teoria e prática é falsa, que estamos embebidos de teorias das quais nem sempre temos consciência, que muitas vezes, chegamos à escola como docentes, e somos guiados em nossa prática docente por teorias que nos forma(ta)ram: o que podemos fazer do que foi feito de nós? Nossas memórias nos formam, nos dão forma (SOUZA; ARAÚJO; BRANDENBURG, 2022).

Após a socialização dos textos que foram escritos, pedimos a autorização dos estudantes que nos entregaram seus relatos para analisá-los de modo a publicar os resultados em forma de artigo que contribuísse para entendermos como os saberes de experiência afetam o modo como docentes organizam sua atividade de ensino (SANTOS, LIMA, 2017).

Assim, o ensino se coaduna com a reflexão pela pesquisa a partir das próprias narrativas criadas pelos professores em formação (muitos, inclusive já atuando em salas de aula, como dito anteriormente), de forma que se percebesse a operacionalidade daquilo que discutíamos em sala de aula na universidade, e as crenças arraigadas que atravessam e, por vezes, atrapalham outras possibilidades de ensino de língua materna (ANTUNES, 2018). Apostamos, desse modo:

Uma formação que não seja transmissiva no que se refere aos métodos, às técnicas e ao acúmulo de conhecimentos. Uma formação humana, dialógica, participativa, que conceba o(a) educador(a) como sujeito da sua formação, e não como objeto; que valorize a reflexão constante do seu saber/fazer, da sua prática pedagógica, de forma problematizadora, contextualizada e pautada no movimento dialético de ação-reflexão-ação. Essa formação possibilita ao(a) educador(a) desenvolver uma postura crítica frente à realidade do seu tempo, para captar as suas reais necessidades e dificuldades, na busca pela transformação das suas práticas (SOARES, 2019, p. 154).

Importante destacar ainda que das análises realizadas neste texto, algumas foram realizadas em sala de aula quando da discussão coletiva sobre a percepção de quais crenças e conceitos estavam presentes nos relatos ali narrados, atentando para o fato de que estes norteariam nossas discussões na disciplina durante todo o semestre. Destacamos também que utilizamos nomes fictícios em todos os excertos de relatos, visando preservar a identidade das pessoas que nos cederam seus textos escritos utilizados como dados neste artigo.

Dos trinta (30) textos escritos, iremos, a seguir, destacar cenas do processo de alfabetização dos estudantes de Pedagogia/futuros docentes/docentes em atividade, intentando figurar conceitos de língua escrita, de ensino de língua materna e de metodologias utilizadas na aprendizagem da língua escrita, bem como expectativas que envolvem o ensino/aprendizagem da língua materna, a partir da formação recebida.

3. Resultados e Discussão

Formar professores/as é uma tarefa complexa. No contexto atual, tomado por políticas neoliberais que doutrinam uma atitude fatalista, de descrédito das instituições democráticas, que esfacelam os frágeis laços de solidariedade humana e naturalizam relações de competitividade em que o outro é desenhado num formato monstruoso e colocado no papel de inimigo que deve ser eliminado para que o “eu” chegue à linha de chegada, ir contra essa lógica soa como algo sonhador, fora da realidade (FREIRE, 2020). Além do contexto atual, as múltiplas dimensões que se entrecruzam na própria prática didática (técnica, humana, política, ética, estética, etc) tornam a formação de docentes uma tarefa complexa, delicada, que demanda imensa responsabilidade (FRANCO, PIMENTA, 2016).

Ilma Veiga (2002) expõe as transformações do mundo contemporâneo e a forte tendência de subordinar os interesses políticos aos interesses do mercado financeiro, fruto da globalização e de políticas neoliberais que fatalisticamente naturalizam este modelo de relações sociais, transformadas em relações de competitividade em que o viés tecnocrata reduz o conhecimento e os saberes sociais a habilidades mensuráveis a partir de descritores criados por agências financiadas e/ou guiadas por interesses neste molde social mercadológico.

Neste modelo, formar professores seria formar tecnólogos do ensino: um técnico-profissional que reproduz conhecimentos de outros, que faz, mas não compreende os fundamentos de seu fazer, que se restringe ao “microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla” (*op.cit.* p. 72-73). Um tal profissional, reduzido a tecnólogo não se percebe agente social, não percebe que seu trabalho influi diretamente na sua vida, que desnute alienando seus educandos, pois está reduzido à dimensão técnica, deixando de lado outras dimensões que lhe constituem.

Formar docentes como agentes sociais, proposta defendida pela professora Ilma Veiga, é, portanto, engajá-los em sua profissão, entendendo-os como transformadores de seu *que-fazer*. Entretanto, como formar pessoas que se entendam profissionalmente como agentes sociais responsáveis pelo andamento de sua prática educativa? Uma das repostas que vimos dando em nosso processo de formador de docentes é utilizar relatos

(auto)biográficos de modo a ligar o que se está sendo discutido/refletido às experiências de licenciandos/as, de modo que estes/as percebam os diversos dispositivos, condicionamentos, mas também possibilidades de resistências que entrecruzam nossos percursos biográficos, entendendo-os na “interface entre o individual e o social e que designei pelo termo de processo de biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.49). Partir da própria história, da leitura do mundo, para problematizá-la e entender que o que estudamos não está separado de nós, mas nos atravessa.

Foi neste sentido que organizamos a disciplina “Ensino de Língua Portuguesa” partindo das memórias de estudantes de Pedagogia, de modo que o que fosse discutido na disciplina de prática de ensino fosse vivenciado como algo que nos afetou em nosso processo de escolarização, e que pode afetar a vida de crianças que chegam à escola com um registro de língua materna diferente daquele que a escola sustenta como “padrão” (SOARES, 2019), de maneira que estes/as futuros/as docentes pudessem entender a necessidade de se engajarem num ensino de língua materna que produzisse estudantes falantes, escritores/as, criativos/as, produtivos/as, opondo-se à pedagogia do silenciamento que vem sendo executada tradicionalmente nas salas de ensino de língua (FERRAREZI JR, 2018).

Assim, o primeiro elemento que destacamos dos relatos lidos, bem como da socialização dos relatos no segundo encontro da disciplina é a expectativa em relação ao que seria o “conteúdo” da disciplina Ensino de Língua Portuguesa:

Sempre aprendi que falar português era falar o português corretamente. O cuidado com o modo como se fala e escreve estava em minha casa, com minha mãe que era professora, e na escola: quando soube que iria cursar esta disciplina, fiquei feliz, pois adoro gramática e finalmente teria uma disciplina que adoro e na qual sou boa (Mônica, professora do Ensino Fundamental, cursa 6º semestre de Pedagogia. Todos os nomes dos relatos são fictícios)

Assim como Mônica, pelo menos 4 outros estudantes dizem em seus relatos terem como expectativas para a disciplina estudar gramática, pois estudar língua é estudar gramática, e mais do que isso, é estudar gramática normativa, uma vez que todo falante de português possui conhecimento de gramática, pois “quando alguém é capaz de falar

uma língua é então capaz de usar, apropriadamente, as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) dessa língua [...] na produção de textos interpretáveis e relevantes” (ANTUNES, 2003 p.85).

Destarte, o conhecimento que se apresenta nessa expectativa é aquele que foi sendo construído na história do ensino de língua materna, cuja representação reduz ensinar língua materna ao ensino de gramática normativa, tendo a escrita como referência. Segundo Soares (2004), essas exigências de aprendizagem vão se transformando paulatinamente à medida que as demandas sociais no Brasil se transformam, mas continuam a tradição de estudo da língua centrado sobre o sistema da língua, herança dos estudos de latim, e o falar bem vai sendo substituído “pelos preceitos sobre o *escrever bem*, já então uma exigência social” (*op.cit.* p. 165, itálicos da autora).

Portanto, saberes vão sendo repassados e nos chegamos à sala de aula em 2021, época da coleta desses relatos, ganhando corpos e os afetando em nossos encontros, sendo importante confrontar esse saber, de maneira a refletirmos sobre um ensino de língua materna que não se centre apenas no ensino de língua escrita, mas que leve em consideração a oralidade e sua importância, que leve em conta a gramática em uso, que ensine sistematicamente a gramática reflexiva, que ensine e amplie a competência discursiva dos estudantes (TRAVAGLIA, 2018), que insista na dimensão sócio interativa da linguagem e na formação de cidadãos conscientes de seus usos, negociações e construções de sentido (ANTUNES, 2018; TRAVAGLIA, 2018).

Além disso, é importante que desfaçamos o grande equívoco que é afirmar a existência de apenas uma forma de escrever e/ou falar o “bom português”, uma vez que tanto nos registros orais quanto escritos acontece a variação linguística (BENTES, 2018), e se queremos ensinar os usos reais da língua, não podemos nos eximir de estudar este fenômeno, incorrendo no erro de excluir diversos grupos sociais que possuem variantes linguísticas diferentes da variante de prestígio social (BAGNO, 2007; ANTUNES, 2018; TRAVAGLIA, 2018; BENTES, 2018).

Outro elemento interessante que salta aos olhos quando lemos os relatos biográficos são as concepções de língua figurados ali: Vanessa diz que “*escrever bem é*

expressar o pensamento, portanto escrever bem é pensar bem". Já para Pedro, “*não nos comunicamos da mesma forma em todos os lugares, só a escola me exigiu isso e isso me deixou revoltado e odiava Português*”.

Entre revoltas e confluências, encontramos as mesmas concepções de língua que Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014) encontraram em sua pesquisa com quatro docentes de Português da rede estadual de ensino de Pernambuco, concepções estas que foram sendo construídas em momentos sócio políticos diferentes, segundo Geraldi (2020), e que definiram ora a língua como expressão do pensamento, ora como instrumento de comunicação, ora como forma de interação.

Esta última concepção, apesar de estar presente na legislação educacional brasileira desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), e ser a posição defendida no mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), aparece apenas duas vezes nos trinta relatos lidos. Uma das reflexões mais marcantes, aparece no relato de Miguel, segundo o qual falar em língua é falar em poder, desigualdade, exclusão:

Acho que é principalmente uma reflexão profunda e sincera sobre nossa realidade econômica, política, cultural e social que falta nas escolas. O pensamento crítico precisa se materializar e tomar conta não só da consciência das massas, mas também impulsioná-las a lutar por uma nova forma de viver em sociedade (MIGUEL, 6º semestre).

Importante reforçar que este licenciando já atuava em uma escola da rede privada, e seu discurso politizado também advinha de uma revolta, sempre presente em seu relato, do andamento que a política nacional vinha tomando com a extrema-direita na presidência da república, produzindo um discurso de separação entre política e educação, e acusando docentes de serem doutrinadores.

Assim, além desse e outro relato que trazem essa concepção de língua defendida atualmente, a maioria, como dito anteriormente, ainda entende língua como “falar bem”, “expressar bem”: apesar de haver revolta quanto ao modo como a escola ensina(va) língua materna, ainda há pouco conhecimento ou quase desconhecimento sobre a concepção “interacional e discursiva da língua” (ANTUNES, 2003, p.22).

Além da concepção de língua e das expectativas quanto ao ensino de língua materna, o que os relatos nos mostram sobre a aprendizagem inicial de língua escrita? Que estratégias, metodologias são figuradas nos relatos, nas cenas, nas figurações de si? Que experiências emergidas dali podem auxiliar ou atrapalhar um ensino de língua materna que leve em conta a língua como uma forma de interação, que varia de acordo com os usos sociais?

Há poucas recordações sobre meu processo de alfabetização, recordo mais sobre algumas estratégias usadas pelas professoras, uma delas é no caderno de pauta azul, era escrito em letra bastão nosso nome, logo embaixo em pontilhado, depois deveríamos repetir até o fim da folha. Na próxima página era letra cursiva, o mesmo processo. Outro recurso eram as letras do alfabeto relacionadas a alguma figura, por exemplo A acompanhada de uma imagem de abelha, seu traçado pontilhado, depois as próximas sempre relacionadas como se aquela letra só fosse pertencente a um elemento. Ditados eram constantemente usados também (Marianna, 6º semestre)

O relato de Marianna resume quase que totalmente as estratégias figuradas nos trinta relatos lidos: “*cadernos de caligrafia*”, “*exercícios repetitivos para aprender o ABC*” “*ficar com a letra impecável*”, segundo Caroline, eram as finalidades e metodologias que se sobressaíam, apontando um ensino repetitivo, descontextualizado, nem um pouco reflexivo sobre o sistema de escrita alfabética, sobre seus usos sociais, sobre gêneros, modos reais de uso da língua.

Rayane também destaca que aprendeu a partir de “*fichas caligráficas, pontilhados, bastante cópia...enfim, bastante tradicional*” apesar de guardar “*a sensação de descobrimento do sistema de escrita alfabética, de conseguir ler as palavras em todos os lugares, de entender o que as letras significavam, era muito legal*”.

Esses relatos apontam o confronto entre o modo mecânico como a escrita vai sendo apresentada na escola para crianças, e a aventura que estas vivenciam fora da instituição na descoberta da língua escrita: podemos dizer que, apesar do modo “tradicional”, “repetitivo” como este ensino veio se dando, ainda assim, o gosto pela descoberta, a aventura de “entender o que as letras significavam” fazem com que o ensino mecânico não tire o sabor, a delícia de se perceber no mundo letrado, de se perceber que

se está aprendendo, que é legal fazer parte de uma comunidade que sabe o que as letras significam (SOARES, 2020).

Além disso, parece-nos importante destacar que nem tudo aquilo que hoje é “acusado” de ser tradicional precisa ser jogado fora: Morais (2018) chama nossa atenção para a possibilidade de usarmos alguns desses recursos, como trabalho com caligrafia ou ditados, desde que de modo significativo, não mecânico como vem sendo utilizado.

Sendo assim, por exemplo, numa aula sobre mamíferos, podemos fazer uma lista ditada de animais que as crianças já conhecem; podemos fazer etiquetas/legendas para figuras expostas na sala de aula, de modo que a língua seja exercitada e seu uso social seja percebido, inclusive com a necessidade de sua escrita na forma que seja reconhecida socialmente, não apenas um exercício mecânico, cujo único propósito será a correção pela docente (ANTUNES, 2018; MORAIS, 2012).

Entretanto, o que se constata nos relatos escritos é que o exercício de escrita de palavras, a partir da estratégia de ditado, é um gesto mecânico de avaliar (no sentido de testar) o tempo todo se era ou não sabido escrever aquela palavra, diferentemente de propor se escrever uma lista, gênero que usamos constantemente em nosso cotidiano (lista de compras, de convidados, de atividades, etc).

Por fim, alguns relatos nos trazem lapsos de esperança: Isadora, lembra que “*a tia Rosineide todos os dias nos levava para a sala de leitura, líamos, fazíamos teatro com as histórias, fantoche, era muito divertido*”. Também Natiane destaca que “*tinha muita contação de história e leituras e a gente aprendia o nome dos colegas. Lembro de fazermos cartões de aniversário, de datas festivas para trocarmos com coleguinhas. Também escrevíamos bilhetes. Aí a gente exercitava a língua real, né?*”

Nestes relatos, percebemos um ensino que leva em conta escritas em situações reais de uso, que têm interlocutores, que possuem real intenção de interagir e em que “o aluno *sujeito da aprendizagem* que acontece, ou seja, é ele quem realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento” (ANTUNES, 2003, p. 43, *itálicos da autora*).

Não mais atividades descontextualizadas, mecânicas, “tradicionais”, como disse uma das narradoras, mas exercícios de “língua real” que dão a possibilidade de se divertir aprendendo, de interagir com os/as colegas, de vivenciar em sala de aula aquilo que fazemos nos espaços sociais: interagimos linguisticamente com os outros.

Assim, apesar de majoritariamente termos concepções de ensino de língua como ensino de norma gramatical, encontramos nos relatos alguns lapsos de uma política de ensino de língua materna que produzem esperança no sentido de haverem formado pessoas que incorporaram a ideia de que a língua é muito mais do que um conjunto prescritivo de regras, e seu ensino um monótono e repetitivo exercício de repetição à exaustão.

5 Considerações finais

Este texto teve como o objetivo apreender saberes, representações e pressupostos sobre ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna, aprendizagem do sistema de escrita alfabética em relatos biográficos de estudantes de Pedagogia matriculados na disciplina de Ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, analisamos trinta relatos (auto)biográficos produzidos por licenciando do curso de licenciatura em Pedagogia matriculados na disciplina de “Ensino de Língua Portuguesa da Universidade no semestre de 2021.1, alguns já em atividade docente na rede privada de ensino.

Como resultados, pudemos perceber que, ainda se espera que o ensino de língua materna seja sinônimo de ensinar gramática normativa, marca histórica herdada dos estudos de latim. Também pudemos perceber que as diferentes concepções de língua encontradas em outras pesquisas ainda circulam nas salas de aula e fazem parte dos saberes de experiência dos estudantes de Pedagogia, alguns já atuando como professores. Por fim, fica evidente que, apesar dos avanços na legislação e pesquisas na área, ainda encontramos ensino majoritariamente mecânico, descontextualizado e que não leva em conta os usos reais da língua nos espaços sociais.

Fica evidente também o poder formativo de de relatos (auto)biográficos tanto como estratégias de ensino e aprendizagem, uma vez que coletivamente podemos perceber que as teorias estudadas nos formam/formatam e aumentam ou diminuem nossa potência de agir, transformando ou reproduzindo o status quo, como também como estratégia de pesquisa/reflexão sobre a prática docente, produzindo dados singulares que nos permitam perceber os dispositivos sociais produzindo singularidades socializadas e colonizadas pelo modo hegemônico de conceber e produzir o mundo em que vivemos.

Precisamos intensificar políticas de formação docente que efetive uma concepção da língua em sua dimensão interacional e discursiva, que consiga ampliar “as competências comunicativo-interacionais dos alunos” (ANTUNES, 2003, p. 34), formação que leve em conta os saberes de experiência de modo que estes sejam valorizados, mas também problematizados, ampliados, confrontados, como também lutar coletivamente por melhores condições de trabalho docente, contrariamente ao movimento de precarização, que garanta espaços e tempos de reflexão de modo a se pensar o ensino de língua que produza sujeitos que interagem e sabem da responsabilidade que isso pressupõe, que a língua seja não um instrumento que se repete, mas uma maneira de estar com os outros. Ainda temos fôlego e força para essa luta?

Referências

ANDRADE, Oswald. **Poesia reunida**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: Noções Básicas e Implicações Pedagógicas. São Paulo, Parábola, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: documento de caráter mandatório que orienta a formulação dos currículos escolares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; Suassuna, Livia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In. LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-30.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direito humanos. In. ELIAS, Vanda Maria (Org). **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2018, p. 41-54.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 43-58.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **De la recherche biographique en education**: fondements, méthodes, pratiques. Paris: Téraèdre, 2014.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.539-553, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. Pesquisa biográfica em educação e formação artística: biografização e mise en scène de si. IN: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES,

Celecina de Maria Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (Orgs). **Pesquisa qualitativa: formação e experiências.** Curitiba: CRV, 2016, p. 247-260.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-38.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa. Narrativas escolares de licenciados e a construção dos saberes da docência. In: OLINDA, Ercília Braga de; GOLDBERG, Luciene Germano (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações.** Fortaleza: EdUECE, 2017, p. 409-425.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-178.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola.** São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. P. do S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 151–171, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

SOUZA, C. L.; BRANDENBURG, C.; ARAÚJO, H. de L. M. R. Memorial Formativo e as Narrativas de uma Discente no Curso de Pedagogia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 4, p. e48254, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48254. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8254>. Acesso em: 1 maio. 2023.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2018.

UNIVERSIDADE...**Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia.** Faculdade de Educação. 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos A, AMARAL, ANA Lúcia (Orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 65-93.

17

ⁱ**Sahmaroni Rodrigues de Olinda**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-6134>

Universidade Federal do Ceará

Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC)/ Université Paris 13 Sorbonne/Nord. Pesquisador integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação Docente (GEPED-UFC), Grupo de Estudo Leitura e Escrita na Sala de Aula - GELES (UFC) e do grupo Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (Auto)biográficas (DIAFHNA -UFC).

Contribuição de autoria: Coleta de dados, análise e escrita

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6713868789549498>

E-mail: sahmaronirodrigues@ufc.br

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Caroline Fockink Ritt e Flávio Muniz Chaves

Como citar este artigo (ABNT):

OLINDA, Sahmaroni Rodrigues de. Saberes de experiência e ensino de língua materna: relatos de docentes em formação inicial. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e510109, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.10109>

Recebido em 02 de janeiro de 2023.

Aceito em 28 de abril de 2023.

Publicado em 28 de abril de 2023.