

O CURSO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS-TUTORAS: A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO*

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Edição 119 FEV/23, Linguística, Letras e Artes / 07/02/2023

REGISTRO DOI: 10.5281/zenodo.7615432

Mônica Correia Baptista¹

Alessandra Latalisa de Sá²

Bárbara Poliana Rodrigues Torres Versieux³

Rosalba Rita Lima⁴

Resumo

Este relato de experiência busca identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual. Em uma dimensão prática, a partir do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, buscou-se compreender como os registros produzidos pelas professoras-tutoras contribuíram em seus percursos formativos. Destaca-se, neste relato, o portfólio como instrumento pedagógico de formação docente que permite a reflexão na ação e sobre a ação, bem como permite o planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino. A partir das reflexões das professoras-tutoras registradas no portfólio, pôde-se compreender as particularidades que o trabalho docente virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Evidenciou-se que a prática docente em meio digital requer aprendizado contínuo das novas tecnologias e domínio da plataforma em que o curso é realizado, além de ampliação das estratégias de

comunicação e atuação das professoras-tutoras nos diferentes espaços, tempos e contextos virtuais, bem como análise dos materiais produzidos, das dinâmicas para os encontros síncronos e aprofundamento teórico dos conteúdos. Como resultado obteve-se o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas nesse trabalho que, com novas competências e habilidades, valorizaram o exercício da docência em meios virtuais em um processo contínuo de formar-se por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela.

Palavras-chave: Educação Infantil. EaD. Formação de professor. Leitura e Escrita. Portfólio. Tutor.

Introdução

Neste relato de experiência, buscamos compreender como o portfólio reflexivo produzido em um curso a distância pôde contribuir na formação de professoras-tutoras⁵ e cursistas. A partir do trabalho desenvolvido de março de 2021 a abril de 2022, no curso Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, realizado em duas turmas do Município de Contagem, propomos refletir sobre questões como: que elementos, estratégias e ações são mais recorrentes no trabalho de uma professora que inicia suas atividades como professora-tutora de um curso a distância? Que saberes a professora-tutora articula para o exercício de uma docência em meio digital? Que particularidades há no trabalho docente virtual em relação ao trabalho docente presencial?

O relato organiza-se em cinco partes: a primeira trata da estrutura e organização do LEEI; a segunda diz respeito aos saberes docentes necessários para a tutoria em EaD; a terceira aborda aspectos relativos ao portfólio, passando pelo registro e documentação; a quarta aponta reflexões e desafios vivenciados na construção do portfólio e no processo formativo das professoras-tutoras. Na quinta parte são apresentadas as considerações finais que retomam questões centrais deste trabalho.

1. O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

O projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) tem sua origem em 2014, a partir de uma iniciativa da Coordenação Nacional de Educação Infantil – COEDI, do Ministério da Educação, que reuniu uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para aprofundar o debate sobre o papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita. Algumas questões nortearam essa reflexão.

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016, p. 11)

Considerando essas questões, a equipe organizou cinco seminários entre os anos de 2014 e 2016, além de estudos, debates e pesquisas agregando estudiosos do Brasil e do mundo para produzir um material que gerou a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, constituída por nove cadernos e um encarte⁶.

A partir dessa Coleção foram estruturadas propostas de formação que geraram o Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil ocorrido em 2018 e 2019, na modalidade presencial. Em 2021, o curso foi reorganizado para o modelo de educação a distância e contou com o financiamento de emendas parlamentares.

É a partir desse movimento que este relato busca discutir as questões referentes à formação e à atuação de professoras-tutoras como formadoras de professoras.

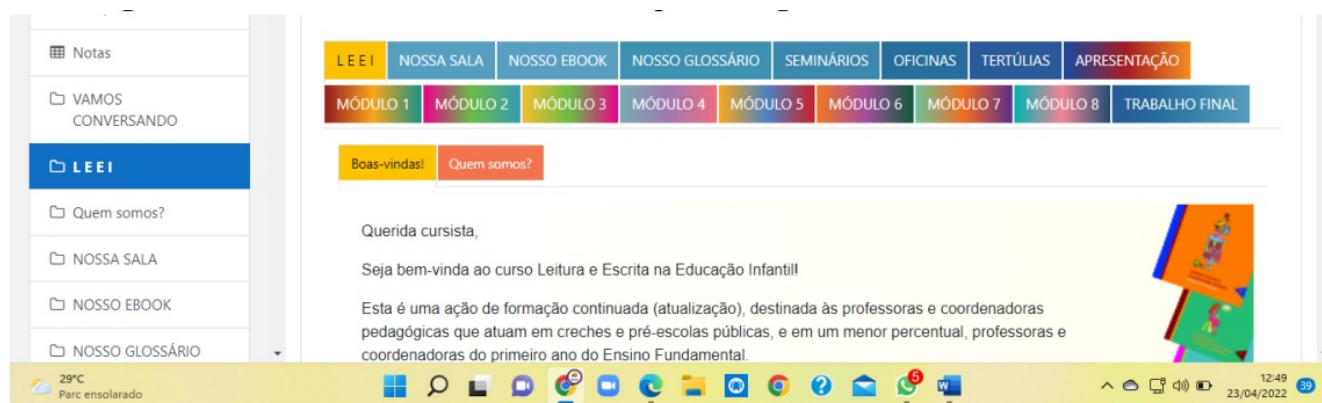
1.1 Estrutura do curso

O curso, edição 2021/2022, estruturou-se em seminários, encontros síncronos, atividades assíncronas e materiais complementares disponibilizados em ambiente virtual. Em Belo Horizonte e Contagem foram organizadas seis turmas, com suas respectivas professoras-tutoras⁷. A cada dupla de professoras-tutoras⁸ havia uma coordenadora de tutoria⁹, compondo um trio de trabalho¹⁰. Ao trio coube a função de planejar e organizar as atividades de formação e acompanhar as cursistas em suas interações no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

1.2 O ambiente virtual de aprendizagem

Na plataforma Moodle, o curso estava organizado em abas que possibilitaram um panorama de todo o percurso formativo proposto. Cada aba indicava o conteúdo e as atividades: LEEI (Carta de apresentação), Nossa Sala; Nosso ebook; Nosso Glossário; Seminários; Oficinas; Tertúlias; Módulos.

Figura 1: Abas do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso LEEI



Fonte: Moodle LEEI

Seguindo a estrutura da Coleção, foram organizados oito módulos, compostos por atividades síncronas e assíncronas. Cada módulo contava com uma estrutura própria, conforme explicitado no quadro 1.

Quadro 1 – Organização dos módulos

Abas	Seções	Propostas
Vamos começar?	Iniciando o diálogo	Apresentar uma breve síntese do caderno em estudo, um vídeo introdutório (Primeiras palavras) e retomar os conceitos do caderno.
Quinzenas	Introdução	Apresentar o tema, período da quinzena, os objetivos do caderno, o rótulo e a metodologia de trabalho de forma a orientar o processo de estudo da cursista.
	Reflexão e ação	Indicar as atividades assíncronas obrigatórias que a cursista deveria desenvolver. Essas atividades foram: fóruns, postagens em Padlets, respostas a formulários e envio de arquivos.
	Aprofundando o tema	Indicar referências de textos impressos, filmes e vídeos para o enriquecimento da temática discutida.
Avaliação	Nessa aba estavam explicitados os critérios de avaliação e a distribuição de pontos no módulo	

Fonte: Material elaborado pela coordenação do curso, disponível no drive da equipe de formadoras

1.3 Os encontros de formação: a coordenadora com a equipe de professoras-tutoras e as professoras-tutoras com as cursistas

O trio responsável pelas turmas de cursistas se reunia semanalmente para planejar estratégias didáticas e discutir assuntos relacionados às formas de registro do trabalho, à estética das apresentações, ao aprofundamento teórico-conceitual, à condução das reflexões e às formas de interação nas atividades assíncronas. Foram realizadas trinta e seis reuniões de fevereiro de 2021 a abril de 2022. Delas, emergiram pontos de reflexão que reverberavam nos encontros com as cursistas. A equipe de tutoria ainda participava quinzenalmente de reuniões

com todo o corpo técnico do curso a fim de trabalhar na composição dos módulos e debater acerca do conteúdo dos cadernos da Coleção.

A partir dessa breve contextualização refletiremos sobre os saberes articulados no exercício da docência, na produção de materiais e no planejamento do trabalho.

2- Saberes necessários para a formação da tutoria na EaD.

As atividades utilizadas em curso de EaD se justificam por razões pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem. Quanto às razões pedagógicas, cada atividade tem uma estrutura própria e deve estar adequada ao contexto em que está inserida, seus usos e apoios às aprendizagens. Segundo Preti, “As atividades a serem elaboradas no material didático necessitam, então, ser formativas, processuais e possibilitadoras de provocar, no estudante, reflexão sobre sua prática na perspectiva que isso leve a mudanças. Mudanças de comportamento, de valores, de atitudes.” (PRETI, 2010, p. 142). Dessa forma, é preciso criar possibilidades de engajar o estudante na construção do conhecimento, estabelecendo sua presença no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, por meio de estruturas e modelos próprios, a professora-tutora pode, por um lado, direcionar as cursistas para a participação ativa e colaborativa ou, por outro lado, direcioná-las para a assimilação passiva de informações. É preciso, portanto, ampliar os critérios de seleção, incluindo as razões e as maneiras de serem utilizadas em cada caso.

Além da acuidade na escolha da atividade, há a necessidade de se variar os seus tipos, tendo em vista que as pessoas podem ter diferentes modos de aprender. Não há somente um caminho para se chegar à resposta correta ou ao resultado previsto. Fatores como qual atividade, como ela será usada e o porquê estão diretamente relacionados à análise da usabilidade dos AVAs. Essa análise, por sua vez, está atrelada ao processo educacional, considerando as dimensões da aprendizagem significativa, a motivação e engajamento dos discentes e a qualidade das interações realizadas por meio das ferramentas e dos recursos disponibilizados.

Conhecer a complexidade da educação a distância é reconhecer que as atividades em si não são suficientes nem têm o poder da transformação. É preciso dar relevância ao papel do professor-tutor no processo de ensino e de aprendizagem, seus saberes, experiências e habilidades na condução de um percurso que valorize, estimule e envolva os discentes. Esse fato reafirma a função do professor-tutor como facilitador e mediador da produção de conhecimento, e a função do discente como sujeito de sua própria formação.

Entretanto, muitas vezes, profissionais com pouca ou nenhuma experiência em EaD, ao assumirem a função de professor-tutor, se deparam diante de um novo cenário, com novos desafios e exigências, que colocam em xeque seu saber cultivado e acumulado na docência presencial. Trata-se de uma nova cultura para a qual não foram preparados, assim como, em muitos casos, os alunos tampouco foram preparados.

No Curso LEEI, por se tratar de um contexto de formação de professoras experientes na educação básica, o trabalho da professora-tutora se tornou ainda mais desafiador, pois lidou com cursistas com experiências, concepções e modos de pensar e fazer educação consolidados e, além disso, com pouca ou quase nenhuma habilidade tecnológica, com pouco ou quase nenhum esquema de estudo e participação em curso a distância.

Desde o início, ficou evidente que não bastaria conhecer o conteúdo da Coleção, como não bastaria a transposição dos saberes didáticos construídos na educação presencial para conduzir e refletir sobre a formação na educação a distância. Precisaríamos ser desenvolvidas novas competências, próprias para a modalidade de EaD. Competências de diferentes naturezas, como a pedagógica, voltada para o conteúdo e para a maneira de mediá-lo; a tecnológica, voltada para o domínio das tecnologias da informação e da comunicação e o domínio de tecnologias digitais; a linguística, principalmente a linguagem utilizada na comunicação e no feedback oral ou escrito; a interpessoal, que reforça a necessidade de se ter uma relação mais próxima, afetiva e empática.

Diante disto, as professoras-tutoras do LEEI encontraram alguns desafios, tais como o domínio do AVA, o uso da sala de aula online, o conhecimento de metodologia ativas e as particularidades dos modos de interação e relacionamentos interpessoais no ambiente virtual. Também foram desafios o planejamento e a organização da rotina de trabalho, a proatividade, a promoção do engajamento das cursistas para a assiduidade nos encontros, para a realização das atividades assíncronas e para o cumprimento dos prazos.

É nesse contexto que um dos instrumentos do trabalho e formação docente se configurou como fundamental: o portfólio. Registrar os processos, as alternativas encontradas, as propostas desenvolvidas e os desafios em um portfólio possibilitaria uma reflexão formativa para as professoras-tutoras. Na próxima seção, discorreremos sobre a importância desse instrumento pedagógico na formação docente.

3- Interseções entre portfólio, registro e documentação.

Na educação, há certo consenso de que o registro é uma importante ferramenta de ressignificação da prática pedagógica. Por meio de registros é possível visibilizar e fazer uma análise detalhada, real e avaliativa do percurso formativo de estudantes e professores. Geralmente registram-se vivências, especialmente aquelas que são consideradas importantes. Pode-se, com isso, contar e recontar histórias, ressignificando-as e, também, fixar momentos contextualizando-os no tempo e no espaço.

Ao longo do tempo outras formas de registro foram surgindo, mas sempre com o objetivo de deixar uma marca para (re)contar uma história – o processo vivenciado pelos participantes de um dado momento. Assim, diferentes formas de registro foram sendo aprimoradas pelo tempo: os quadros, os diários, as cartas, os desenhos, as fotos, os relatos, as mensagens, as gravações e vídeo gravações, as atuais ferramentas do computador e das redes sociais.

Todas deixando suas marcas e perpetuando a história.

(LIMA, 2016, p. 2)

Seguindo a linha de Lima, Martins (2019) indica que os pontos registrados trazem o cotidiano escolar, as escolhas e interferências do professor, o protagonismo dos educandos, possibilitando a compreensão da prática pedagógica, da avaliação, da identificação das conquistas e dificuldades encontradas no percurso educativo e da necessidade de se replanejar as propostas.

Considerando o registro como instrumento de reflexão, planejamento e avaliação das aprendizagens e do ensino, temos uma aproximação do conceito de documentação proposto por Kramer e Barbosa.

A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas e descobertas das crianças. (2016, p. 65)

De acordo com as autoras, a documentação envolve a observação, o registro e a reflexão, com vistas a dar visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças¹¹, bem como possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos tanto pelo professor quanto pelas crianças, sendo uma possibilidade de se refletir na ação e sobre a ação.

Reforçando a relação entre desenvolvimento profissional, registro e documentos podemos contar também com o conceito elaborado por Gandine e Goldhaber (2002). Para as autoras, documentação é

[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas. A documentação, interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas. O processo de documentar é capaz de ampliar a compreensão dos conceitos e das teorias sobre as crianças com a convicção de que, tanto para as crianças quanto para os adultos, a documentação serve de apoio aos seus esforços para entender e para se fazer entender. (Gandine e Goldhaber 2002, p. 150).

Dessa forma, na construção de uma documentação, são elaborados diferentes registros, em variadas linguagens, para cumprir diversos propósitos. O que define cada um deles irá depender, portanto, do porquê, para quem e como, ou seja, das condições de produção. Madalena Freire em Educador, educa a dor (2008, p. 56) afirma que “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo”. E mantê-lo vivo “não somente como lembranças, mas como registro de parte de nossa história, de nossa memória. Com esses registros construímos nossa memória pessoal e coletiva. Fazemos história”. Pode-se dizer que enquanto tecemos os registros tecemos a nossa história, tecemos a nós mesmas.

Para Hernández (1998), o portfólio é uma modalidade de avaliação que tem origem no campo da arte. Arquitetos, desenhistas e artistas recolhem,

selecionam e ordenam amostras de sua trajetória profissional de modo a poder apresentá-las e oferecer uma visão geral de sua produção. Para a escola de educação básica e superior, o autor propõe algo semelhante:

[...] realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflitam a trajetória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que além de evidenciar seu percurso e refletir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99)

Embora o portfólio elaborado pelas professoras-tutoras do LEEI não se limite à função de avaliação, optou-se pelo seu uso na medida em que ele possibilita reconstruir e reelaborar um processo de formação, oferecendo dados do percurso formativo vivenciado. De outro modo, para o autor o portfólio é um “[...] continente de diferentes tipos de documentos [...] que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Em sua dimensão reflexiva, o portfólio é uma estratégia que cria oportunidades de análise, de identificação de desafios e potencialidades, de autoavaliação, de escolha e decisões que interferem no percurso formativo. Para Sá-Chaves (2000), trata-se de uma estratégia que permite ao profissional em formação

uma ampliação e diversificação do seu olhar, estimulando a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente,

mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros. (SÁ-CHAVES, 2000, p.15)

Assim como Hernández, Grilo e Machado (2005) reconhecem que o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional e contextos educativos, reforçando sua importância no desenvolvimento humano.

[...] o portfólio conduz a um uso sistemático do texto narrativo enquanto documentário do eu que (...) não só promove o desenvolvimento do formando a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua autoavaliação e o seu autoconhecimento. O que significa que o processo de elaboração do portfólio incita o educador a analisar não só os seus pontos fortes, como também as suas debilidades (GRILO; MACHADO, 2005, p.31).

Para Sá-Chaves (1998), é preciso exercitar as capacidades de elaborar, pensar, sintetizar, formar opinião e argumentar, pois a reflexão “[...] é um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela” (SÁ-CHAVES, 1998, p.138).

Assim, para realizar o portfólio reflexivo, como ferramenta de formação docente no curso LEEI, foi preciso identificar seu propósito, selecionar experiências e evidências e analisar o que elas revelam do percurso de ensino e de aprendizagem.

3.1 O portfólio na formação da professora-tutora e a prática reflexiva

Durante o curso LEEI, a interação entre as participantes ocorreram em reuniões de formação e de planejamento do trabalho. Ao longo das reuniões, os saberes da experiência docente das professoras-tutoras adquiriram certa objetividade à medida que foram transformados em estratégia de desenvolvimento profissional para atuação em curso a distância. Inicialmente, o foco foi a inserção das cursistas no AVA e as participações em momentos síncronos. Constatou-se que o problema por parte das cursistas estava relacionado à pouca quantidade de acessos e de realização das atividades no AVA, pouca presença nos encontros síncronos e o modo tímido de participação (como, por exemplo, usar ou não a câmera e o microfone).

Outros aspectos discutidos foram a forma e a frequência de feedback dado pelas professoras-tutoras, bem como a produção das apresentações em PowerPoint que serviria de apoio nos encontros síncronos. Pode-se afirmar que a construção desse material digital encadeou todas as discussões nas reuniões de coordenação de tutoria, servindo de base para apropriação dos conteúdos dos cadernos, aprofundamento em pontos específicos da teoria, conhecimento de estratégias didáticas, ferramentas tecnológicas e gestão do tempo.

Assim, a coordenadora de tutoria propôs a elaboração compartilhada de registros que dessem visibilidade ao itinerário formativo vivenciado junto às cursistas, orientados por duas necessidades: em primeiro, a produção do material a ser utilizado nos encontros síncronos; e, após, a reflexão sobre esses encontros ocorridos.

Entre estes dois momentos, o de produção e o de retomada, é que foi proposta a realização de um portfólio em sua perspectiva reflexiva. Com isso, objetivou-se documentar de modo sistemático as atividades das professoras-tutoras, em especial as síncronas online, e, ainda, pensar sobre as atividades, o modo de conduzi-las, refletir sobre o que as professoras-tutoras sabiam e o que estavam aprendendo.

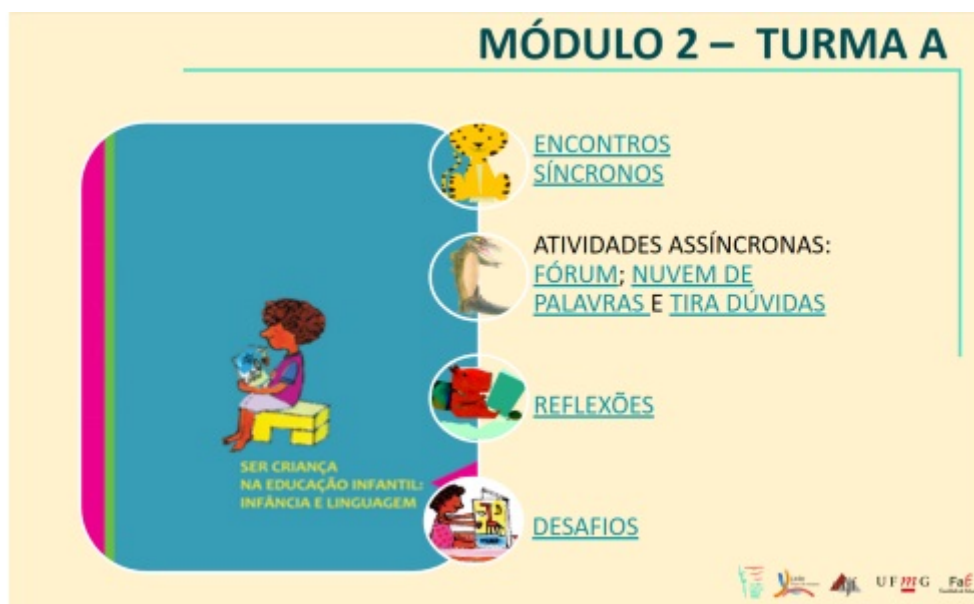
Descreveremos, a seguir, como se deu a construção propriamente dita do portfólio.

3.2 O ponto de partida

A partir de algumas indagações, tais como: o que registrar no portfólio, em qual formato, que tipo de linguagem e mídia usar, quais vozes estariam nele presentes, esquematizou-se o primeiro roteiro¹²³ do portfólio¹³:

O registro das atividades síncronas foi composto principalmente do conteúdo trabalhado em PowerPoint, documentos com as atividades assíncronas, reflexões sobre os encontros e desafios identificados.

Figura 2: Página do portfólio com roteiro do registro dos encontros síncronos de estudo dos módulos.



Fonte: Portfólio elaborado pela coordenadora de tutoria e professoras-tutoras

Nos tópicos seguintes, será apresentada parte desse material, subdividida em encontros síncronos e atividades assíncronas.

3.2.1 Encontros síncronos

As atividades síncronas, realizadas por webconferência via plataforma Zoom, permitiram que cursistas e professoras-tutoras, conectadas simultaneamente no mesmo ambiente virtual, interagissem entre si com vistas a desenvolver o

trabalho planejado. Assim, as professoras-tutoras apresentavam o conteúdo, conduziam as reflexões, respondiam dúvidas e propunham interações entre as cursistas, em tempo real. Esses encontros foram gravados e constituíram material de estudo para as cursistas e registro pedagógico para as professoras-tutoras.

Conforme registrado no portfólio, as principais questões colocadas pelas professoras-tutoras relacionavam-se ao envolvimento e interações das cursistas. A partir daí, observou-se a necessidade de uma análise mais cuidadosa em relação ao uso da tecnologia, exigindo-se grande esforço para construção de estratégias que provocassem maior participação e engajamento das cursistas. A tutora Bárbara Torres explicita um desses momentos em seu portfólio.

Excerto 1

Uma estratégia que surtiu muito efeito para a participação das cursistas foi levar para os encontros síncronos atividades realizadas no Moodle. Era uma maneira de, ao mesmo tempo, valorizar a realização da atividade e abrir espaço para discussão nos encontros síncronos. Levar as atividades com os pontos fortes de suas respostas nos fóruns para as discussões permitia uma troca mais aberta e ampla. Como se ter a resposta registrada nos slides desse mais segurança para as cursistas, um ponto de apoio.

Rosalba Lima registrou algumas reflexões quanto ao uso de ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da oficina “Memórias literárias, formação cultural e educação”.

Excerto 2

Avalio que esse foi um dos encontros mais difíceis nesse início do curso. O uso dos livros de Literatura Infantil por meio da plataforma me provocou muita insegurança. Antes do encontro observei que os livros custavam a abrir e que havia uma marca (uma logo do programa utilizado) que encobria partes dos textos. Tentei resolver utilizando PDF dos livros, mas fui advertida pela coordenação. [...] Outro ponto de tensão foi o uso da ferramenta Zoom para

formação de grupos. Foi a primeira vez que a utilizamos. No encontro deu certo, mas o tempo de discussão ficou curto devido a outros problemas técnicos para exibir os livros em cada subgrupo. [...] Considero que essa dinâmica não favoreceu uma reflexão mais aprofundada sobre a temática da oficina.

Tais reflexões permitem verificar a complexidade da atuação das professoras-tutoras. Conforme já apontado, elas precisaram continuamente buscar outras ferramentas e estratégias didáticas para provocar o envolvimento, estimular a participação, criando meios para que as cursistas se mantivessem ativas. Foi evidenciada também a preocupação das professoras-tutoras com a formação e o desenvolvimento profissional das cursistas. Nessa linha, Rosalba registrou algumas reflexões.

Excerto 3

Uma questão que me preocupou nesse módulo foi a formação continuada. A necessária articulação entre atividades assíncronas e síncronas que coloquei como desafio tem provocado muitas reflexões sobre o que é formação docente. Entender que não é o tempo do encontro síncrono de duas horas quinzenais que irá possibilitar essa formação é algo que, de certa forma, mexe com algumas concepções. Romper com uma visão ainda “aulista” ou que só aprendemos com o outro falando ou explicando está no bojo dessas reflexões. Percebo que as cursistas estão avançando nessa percepção.

[...] Outro indicador que me preocupa é perceber que muitas respondem às atividades do módulo com aquilo que é do senso comum pedagógico (se é que podemos dizer assim!), sem um aprofundamento.

[...] A partir dessas reflexões fico me indagando: o que mobiliza o processo de aprendizagem da professora? Que atividades, questões propostas são mais provocativas? Que leituras propor? Como fomentar a autoria?

Observa-se, assim, a tomada de consciência não apenas dos fatos narrados, mas da relevância do papel da professora-tutora no sucesso da formação, provocando

a reflexão sobre si mesma e sobre o potencial da própria prática. Esse ponto também foi registrado pela tutora Bárbara Torres.

Excerto 4

Refletir sobre o encontro síncrono é refletir sobre minha própria condição de tutora diante das professoras da Educação Infantil. Muitas delas estão há anos na Educação, e eu, recém-formada, passando por essa experiência tão desafiadora. Me pergunto sobre as expectativas delas nesse início de curso, um curso a distância, justamente pelo fato de estarmos enfrentando uma pandemia que assola o mundo. [...] Sinto que este início marca um grande processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Espero que as dificuldades iniciais (tecnológicas e conceituais) sejam momentâneas e que tenhamos bons momentos juntas.

Nesses registros nota-se que um dos desafios no LEEI foi transformar a cultura de “aulas” mantida por muitas cursistas. Impulsionar a mudança, instrumentalizando-as para as especificidades de um percurso formativo a distância foi um obstáculo enfrentado para o sucesso da formação. O encontro não era uma “aula” na qual alguém explicava os tópicos, mas sim um momento de reflexão, de partilhas de experiências e de síntese do conteúdo.

Para enfrentamento da realidade posta, as professoras-tutoras tiveram liberdade para propor situações de ensino que julgassem adequadas e que lhes trouxessem segurança para conduzir. Como dito, fez parte desta escolha a construção e uso de PowerPoint¹⁴ e a proposição de diferentes dinâmicas¹⁵.

Produzir a apresentação em PowerPoint, além de selecionar as dinâmicas e atividades significava escolher, analisar, perceber as reações do grupo de cursistas e entrelaçar o conteúdo do caderno com as atividades do Moodle. Foi um movimento interativo em que produzia-se o material e formava-se as professoras-tutoras simultaneamente. Ressalta-se que na produção do PowerPoint houve elaboração teórica consistente, na qual foram explicitadas as concepções e percepções das professoras-tutoras. Assim, a autoria foi-se desenhando e os membros da equipe tornando-se sujeitos daquela formação.

3.2.2 Atividades assíncronas

As atividades assíncronas compuseram a maior carga horária de estudo, constituíram-se de tarefas a serem realizadas no momento e local de escolha da cursista, não sendo necessária sua presença física. Tal flexibilidade se apresentava da mesma forma para as professoras-tutoras em suas atividades de acompanhamento e orientação no AVA. Essas atividades demandaram autonomia e acuidade na gestão do tempo de ambas as partes.

Dentre as atividades assíncronas, os fóruns trouxeram maior desafio para as professoras-tutoras. Ao longo de sua realização, foram discutidas várias estratégias para dar retorno às cursistas e promover a participação. Num primeiro momento, as professoras-tutoras aguardavam as cursistas postarem para depois interagir e fazer mediação. Tal estratégia demonstrou não ser a mais adequada, pois a maioria fazia a postagem no final do prazo sem retornar para ler os comentários das colegas e mediação das professoras-tutoras, tampouco postar uma réplica. O trio optou então por reorganizar a forma de se fazer o feedback. Daí, nos fóruns seguintes, os comentários passaram a ser feitos em cada resposta, ou em grupo de questões semelhantes, por meio de pequenas sínteses. Além disso, postavam perguntas para que as cursistas refletissem sobre a resposta encaminhada.

Sobre os fóruns, a tutora Bárbara Torres explica:

Excerto 5

As atividades assíncronas respondidas nos fóruns foram possibilidades de trocas e ampliação de ideias. Uma ferramenta que aos poucos foi sendo apropriada pelas tutoras e cursistas. Os tempos de respostas eram distintos e foram sendo otimizados à medida que as cursistas e as próprias tutoras iam se familiarizando com o ambiente virtual de trocas. As respostas muitas vezes se complementavam e enriqueciam a discussão. Foi um importante processo de reflexão reconhecer falhas que havia na troca de respostas, (réplicas e tréplicas) e perceber que ainda estava em tempo para correr atrás do prejuízo e conseguir que a ferramenta alcançasse seu papel na formação. Que era o de estender a

conversa iniciada nos encontros síncronos, portanto, aquele era o espaço onde as reverberações aconteciam.

Outro exemplo de atividade assíncrona foi o pedido de escrita de uma carta. Inicialmente foi posta a questão: “Como e por que você se tornou professora?”, podendo-se utilizar imagens, textos, fotografias, músicas e vídeos para a resposta, sendo possível comentar e refletir sobre o trabalho umas das outras. Para criar um contexto reflexivo e envolver as cursistas, o enunciado trazia a seguinte indagação:

Excerto 6

Que saudades das cartas! Tantas delas viraram livros e nos deram a conhecer encontros e desencontros de autores(as), de celebridades, de artistas. Tantas delas nos contaram sobre nossos ancestrais... Imaginem as gerações futuras lendo nossas mensagens nos correios eletrônicos, nos aplicativos. Elas resistirão ao tempo?

Em seguida, foi feita uma reflexão sobre como se articula a história da constituição do magistério com a história pessoal delas e, então, foi solicitada a escrita de uma carta contando sobre o curso que estava iniciando. O compartilhamento da carta foi realizado por meio da ferramenta Padlet.

As professoras-tutoras Bárbara e Rosalba, como forma de feedback e valorização da produção das cursistas, produziram vídeos lendo fragmentos das cartas, com trilha sonora e tom de voz calmos, nutrindo o imaginário para o interior das histórias de vida relatadas.

Figura 3: Padlet Como e por que você se tornou professora?



<https://youtu.be/NJHBsZIsYoU>

Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Figura 4: Padlet Como e por que você se tornou professora?



https://youtu.be/zNtDYPXIs_w

Fonte: AVA do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil

Outro exemplo de atividade assíncrona foi a construção de um mural virtual contemplando práticas pedagógicas relacionadas à literatura, à organização de ambientes de leitura e à promoção da leitura. As cursistas foram convidadas a selecionar uma prática e o tipo de registro e postá-los no Padlet. Deste modo, foi possível socializar experiências e refletir sobre o trabalho umas das outras. O resultado final foi um mural composto por legendas, fotos, imagens de Instagram institucional e documentação pedagógica.

Foram propostas várias outras atividades assíncronas a partir de imagens, vídeos, textos, áudios, podcasts e entrevistas. Buscou-se, assim, construir uma relação de confiança e proximidade com e entre as cursistas, favorecendo o desenvolvimento profissional e a aprendizagem significativa.

4- Portfólio: mais que um produto, um caminho formativo

Pensar sobre a prática, tanto individualmente nos momentos de registro no portfólio, quanto em reuniões do trio, potencializou as reflexões sobre as ações propostas e sobre o domínio que se tinha dos recursos conceituais e tecnológicos envolvidos nela.

Foi-se evidenciando que a interação das cursistas com o material teórico oferecido não era suficiente para proporcionar o engajamento necessário para a sua formação e autonomia e que suas estratégias de estudo ainda eram insuficientes. Simultaneamente, as professoras-tutoras também foram se vendo na mesma situação. A percepção de que ser professora na modalidade presencial é diferente de ser tutora na modalidade a distância ocorreu diante dessa reflexão.

A estratégia de se construir um portfólio foi-se mostrando acertada, pois o registro das reflexões e dos desafios revelou-se um processo de autoformação, e, como produto final, um balanço de aprendizagens e competências desenvolvidas. O portfólio facilitou a tomada de consciência dos saberes práticos, teóricos e tecnológicos construídos. Sobre tal processo, a tutora Bárbara relata:

Excerto 7

Não é fácil parar, observar e registrar suas próprias construções, principalmente para avaliar se há algo desalinhado com as propostas do curso e/ou o mais importante, para saber se houve alcance das cursistas como deveria. Não há como negar que a autoavaliação gera um certo mal-estar (necessário) (...) Mas é necessário, pois é por intermédio dele que, ao rever as gravações dos encontros, era possível identificar vários pontos a serem melhorados, falas que poderiam ser mais elaboradas e mais claras, por exemplo. Realizar a escrita do portfólio,

revidendo seu trabalho e buscando melhora significativa para si e para o grupo, criticando seu próprio fazer tornava-se um desafio. As reflexões eram contínuas, perduraram o pós encontro(imediato) e eram retomadas nas reuniões de tutoria. Neste sentido os encontros dos trios eram também uma possibilidade de externar o vivido, eram um alívio justamente por muitas vezes dizer respeito às frustrações ou encantamentos da colega tutora, que vivenciava praticamente as mesmas situações.

Nesse contexto, Rosalba também destaca a importância da construção do portfólio.

Excerto 8

O exercício de construção do portfólio foi extremamente formativo. Sou uma profissional com muitos anos de experiência e me colocar nesse lugar de aprendizagem era algo mobilizador. Provocava novos olhares sobre o que eu estava fazendo me permitia rever posturas. Rer ler os fóruns, organizar os materiais para colocar no portfólio, escrever minhas reflexões e os desafios vivenciados possibilitava ver as lacunas e ao mesmo tempo gerava em mim um certo assombro. Quanta riqueza! Quantas aprendizagens! Cada módulo significava uma superação. Entender melhor as articulações e construir um saber com mais densidade era algo que vivia cotidianamente.

Os registros e as reflexões trazidos pelas professoras-tutoras demonstram a riqueza das interações entre todas as participantes, gerando um processo amplo e intenso de formação, além de evidenciar o quão produtivo foi a construção desse registro. O portfólio se configurou como um elo entre o planejado e o vivenciado, entre a expectativa e a realidade, entre as incertezas e as possibilidades.

5. Considerações

Neste relato de experiência, buscou-se identificar, ressignificar e refletir sobre as particularidades do trabalho docente virtual, os saberes necessários às

professoras-tutoras e a relevância dos registros para a formação e qualificação do trabalho docente.

Por meio da documentação que compôs o portfólio, mediante acompanhamento e registro do trabalho pedagógico de tutoria, vivenciou-se uma produção verdadeiramente colaborativa e formativa, com a qual pôde-se avaliar propostas, localizar dificuldades e potencialidades, bem como redirecionar percursos. Desenvolveu-se uma avaliação focada nas produções e ações, na escuta atenta das manifestações das cursistas, na busca da compreensão do vivido, na obtenção de dados que auxiliassem na progressão do trabalho de formação. Essa perspectiva prática, ligada à compreensão da formação docente como desenvolvimento profissional, envolveu a identificação e resolução de novos problemas, por meio de postura curiosa, investigativa e corajosa diante das incertezas. Tratou-se de um processo contínuo de relançamentos ao desafio e à aventura do formar-se por meio da própria experiência e da reflexão sobre ela, na construção da trajetória docente de tutoria.

Percebeu-se o empenho das professoras-tutoras no desenvolvimento de estratégias de fomento à participação das cursistas, ampliando o grupo de “falantes” e o entrosamento durante os encontros síncronos. De modo contínuo, buscaram facilitar o acesso das cursistas às informações do curso. Perceberam a necessidade de atuação ágeis nas situações-problema, buscando e discutindo com a coordenadora de tutoria e equipe técnica possíveis soluções. Aprenderam que deveriam desenvolver uma prática efetivamente docente e que para isso seria necessário considerar as particularidades que o trabalho virtual tem em relação ao trabalho docente tradicional e presencial. Compreenderam que essa prática requer aprendizado contínuo das novas tecnologias,

domínio da plataforma em que o curso é realizado e organização do tempo de trabalho. Entenderam que muito do fazer docente virtual está na função de mediar e integrar o conhecimento e as tecnologias. Observaram a relevância de se ter conhecimento sólido referente aos conteúdos abordados para atuarem com segurança na mediação.

A autonomia e a organização pessoal do tempo de investimento em estudos, planejamentos, acompanhamento das postagens no AVA e interação com as cursistas foram habilidades construídas nessa jornada. Como resultado o que se tem é o crescimento profissional de todas as pessoas envolvidas nesse trabalho. As professoras-tutoras e a coordenadora se viram desafiadas em seus conhecimentos. Investiram, estudaram e conseguiram alçar o exercício da docência em meios virtuais a outro patamar. Ou seja, se tornaram profissionais melhores, com novas competências e habilidades.

Referências

BRASIL, Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno de apresentação.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

FREIRE, Madalena. Educador, educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre documentação. *In*: Lella; EDWARDS, Carolyn. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.150-169.

GRILO, J.; MACHADO, C. Portfolios Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: Viagens na Terra do Eu. *In*: SÁ-CHAVES, I. (Coord.). Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora, 2005.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, Documentação, Planejamento e Organização do Trabalho Coletivo na Educação Infantil. *In*: Currículo e linguagem na Educação Infantil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1 ed. Brasília: MEC /SEB, cad. 6, 2016.

PRETI, Oreste. Produção de material didático impresso para cursos a distância da UFMT – orientações técnicas e pedagógicas aos autores. Cuiabá: Editora UFMT, 2011. Disponível

em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/uab/Orienta_es_Tecnicas_e_Pedagogicas aos_Autores_de_MDI_1_.pdf. Acesso em: 21 abril 2022.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos In: Almeida, L. & Tavares, J. (orgs.). Conhecer, aprender, avaliar. Porto: Porto, 1998.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. (Cadernos didáticos, Série Sup. 1)

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHON, Donald A. El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

SHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre: Panômica, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000.

⁵No caso do LEEI, professora-tutora é aquela formadora de professoras.

⁶No escopo do projeto, foram desenvolvidas duas pesquisas que possibilitaram traçar um panorama sobre a temática nos últimos anos: “Leitura e Escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)” e “Leitura e Escrita na Educação Infantil: práticas educativas”. Disponível em <<https://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>> Acesso em 24 out. 2022.

⁷Dois das seis turmas eram do Município de Contagem sob a responsabilidade das professoras-tutoras referências deste trabalho.

⁸No caso deste trabalho, a dupla foi composta pelas professoras-tutoras Bárbara Poliana R. T. Versieux e Rosalba Rita Lima.

⁹Alessandra Latalisa de Sá

¹⁰Além do trio, contou-se com uma coordenadora geral para a organização do curso.

¹¹Embora as autoras relacionem seus constructos teóricos com a prática pedagógica com crianças, consideramos possível e adequado certa generalização para a andragogia.

¹²No roteiro estavam incluídos: título do curso, membros da equipe, escolas participantes, turmas e suas cursistas, cadernos da Coleção, planejamento do trabalho, estrutura do curso, cronograma, atividades síncronas

¹³Paralelamente à construção do portfólio das professoras-tutoras, as bolsistas Paula Alves e Valéria Pacheco também construíram seus próprios portfólios referentes às suas participações na formação do LEEI e sobre a própria formação na condição de estudante de Pedagogia.

¹⁴Nas apresentações continha, por exemplo, objetivos e programação do encontro, perguntas problematizadoras, organogramas, tabelas, quadros, gráficos, diagramas, imagens ilustrativas do conteúdo e de práticas pedagógicas próprias da Educação Infantil, orientações acerca de atividades assíncronas bem como exemplos e análise de algumas respostas postadas pelas cursistas

¹⁵Constavam nessas dinâmicas avaliação de enunciados “verdadeiro ou falso”, contação de história, cumbuca literária, análise contrastiva de livros de literatura infantil, nuvem de palavras, trabalho em grupo com salas temáticas, relatos de experiências

*Colaboradoras: alunas-bolsistas dos cursos de Pedagogia da Universidade FUMEC/MG, Paula Queiroz C. Alves e Valéria Pacheco e da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Dayse M. Picancio

¹Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. Instituição: Faculdade de Educação – FaE/UFMG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/ FaE/UFMG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>

²Doutora e mestre em Educação pela UFMG. Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC/MG. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG. Coordenadora da Educação Infantil da Escola Balão Vermelho (BH/MG)

³Pedagoga pela UFMG. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Santa Luzia. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG

⁴Pós-graduada em Docência na Educação Infantil pela UFMG. Professora e Pedagoga da Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/FaE/UFMG.

[← Post anterior](#)

RevistaFT

A **RevistaFT** é uma **Revista Científica Eletrônica Multidisciplinar Indexada de Alto Impacto e Qualis “B2” em 2023**. Periodicidade mensal e de acesso livre. Leia gratuitamente todos os artigos e publique o seu também [clikando aqui](#).

Contato

Queremos te ouvir.

WhatsApp: 11 98597-3405

e-Mail: contato@revistaft.com.br

ISSN: 1678-0817

CNPJ: 48.728.404/0001-22



Copyright © Editora Oston Ltda. 1996 - 2023

Rua José Linhares, 134 - Leblon | Rio de Janeiro-RJ | Brasil