



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”**

ANDRÉA RAMOS DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS:

Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir

PRESIDENTE PRUDENTE

2022

ANDRÉA RAMOS DE OLIVEIRA

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS:

Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir

Tese apresentada ao PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto

PRESIDENTE PRUDENTE

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

O48f	<p>Oliveira, Andréa Ramos de</p> <p>A formação docente para a produção de textos: : saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir / Andréa Ramos de Oliveira. -- Presidente Prudente, 2022</p> <p>515 f.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Ana Luzia Videira Parisotto</p> <p>1. Ensino de língua materna. 2. Produção de textos. 3. Intervenção docente. 4. Formação docente. I. Título.</p>
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir

AUTORA: ANDREA RAMOS DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participação Virtual)
UNESP/Presidente Prudente / UNESP/Presidente Prudente

Profa. Dra. LENY RODRIGUES MARTINS TEIXEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp,
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. ANDERSON CARNIN (Participação Virtual)
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS / Unisinos

Profa. Dra. TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES (Participação Virtual)
Departamento de Letras / Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel, PR

Presidente Prudente, 17 de fevereiro de 2022

Ao meu “vô Paco” (*in memoriam*), à minha mãe e à minha avó, sempre, por tudo e tanto, essencialmente pelo amor! Sou, porque o amor deles me edifica...

Ao Roberto Vieira, porque me permitiu conhecer o amor sem medida e a felicidade compartilhada...

À Júlia, porque ela é parte de mim que fica...

Ao Dito Bruschetta (*in memoriam*), por ser marca divina no coração de muita gente, no meu inclusive...

À Dilma Novak (*in memoriam*), a quem Deus chamou antes de eu conhecer o abraço...

À Ana Luzia, pela amizade, pelo amor fraternal, pela luz que emana dos seus olhos e ilumina caminhos, o meu principalmente...

AGRADECIMENTOS

Conjugar o verbo “agradecer” diz respeito ao reconhecimento da semente e do cuidado das “pessoas comuns” que, pela intervenção divina, em algum momento da nossa vida, assumem o posto de “especiais” por terem tocado o nosso coração.

Grata a Deus, sempre, pela experiência humana da vida lacunada que se preenche no encontro com outras vidas, sinto-me plena da presença Dele para externar a beleza do sentimento com que fui e sou tocada cotidianamente por aqueles que me mostraram um pouco mais do sagrado que habita cada ser em particular e fizeram com que eu me sentisse amada pela extensão do gesto, do olhar, do sorriso.

De forma amorosa, aqui, necessito registrar aqueles que, em alguma situação, me olharam, viram e “repararam” na minha história...

- A Maria Dorayrthes Ramos Gomes, minha mãe, e a Noêmia Gomes Ramos, minha avó, mulheres nas quais me espelho para determinar meus passos e honrar a herança delas em mim. Tenho a marca abençoada delas em mim: na genética, no coração, nas atitudes. Minha essência foi construída pelo amor das duas, por isso, também, todo sentimento em mim é transbordante;
- Ao Roberto Vieira, porque o amor justifica tudo... Por todo o incentivo, carinho e vida partilhada...
- A minha irmã, Cristiane Ramos Rossetto, ao meu cunhado, Márcio Ciderley Rossetto, e a “minha pequena” Júlia Ramos Rossetto, minha sobrinha, porque família é e sempre será nosso porto mais seguro e certo;
- Ao meu pai, Rubens de Oliveira, e à Madalena Martinelli, pela presença amorosa na minha história;
- Ao Francisco Ramos Netto, o tio Kiko, por todos os sorrisos que ele conseguiu tirar do meu coração e pelo apoio que sempre me ofereceu;
- Aos meus primos e suas famílias, pela doação do amor de seus filhos, que faz com que eu me sinta tia mais próxima do que vínculos de sangue estabelecem;
- À Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, minha orientadora e amiga, sempre por tudo e por tanto, me faltando palavras para traduzir as bênçãos que desejo e rogo para a vida dela e de sua família;

- À Valeska Petek Belancieri, pela aceitação de continuar morando no meu coração e pelo exemplo de mulher que se transformou;
- Aos professores e professoras da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, câmpus de Presidente Prudente, porque, mais do que aulas, me ajudam sempre a “olhar” o mundo além do que os meus olhos são capazes;
- Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior - GP FPPEEBS (UNESP- Presidente Prudente), representado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto e pela Prof.^a Dr.^a Renata Portela Rinaldi, pelas trocas e crescimento que as discussões oportunizaram;
- À Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Teixeira Martins, ao Prof. Dr. Anderson Carnin, à Prof.^a Dr.^a Elianeth Dias Kanthack Hernandez e à Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes, pela aceitação do convite para composição da banca de qualificação e defesa e pelas contribuições tão valiosas para este trabalho;
- À Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Mattos Guimarães, à Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício, ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, à Prof.^a Dr.^a Rosana Aparecida Lopes Messias, pela aceitação do convite para composição da banca de qualificação e defesa, na condição de suplentes;
- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, pelo cuidado competente com a nossa vida acadêmica;
- À Maria Elisa Bócca Vieira, pelo cuidado com o *Abstract* deste trabalho e por todos os abraços e sorrisos que alimentaram e alimentam o coração, tornando a vida mais leve e mais amorosa;
- Aos meus amigos da Supervisão de Ensino – Maria Angélica Pinto de Arruda, Ana Clara Jacon, Fábio Mariano da Paz, Uillians Eduardo dos Santos –, por me ensinarem o “fazer educação” na lida cotidiana;
- À Inês Ferreira dos Santos Boreggio, Gláucia Michelle Nakad, Patrícia Jordão Esteves, Lu Natal, Eloise Camargo Miguel, Ivanete Rodrigues, Bruna Graziela de Oliveira Maurício, Anne Elise Gomes Garbelini, Liana Galinari, Eliana Peres Miranda, pelas preces, pela continuidade do sentir e, essencialmente, pela amizade desinteressada e companheira;
- À Patrícia Regina de Souza, pela aceitação divina de ser presente descoberto durante o caminhar universitário e pela aceitação do convite de integrar a pesquisa ora apresentada;

- À Raquel Pozzenato Silazaki, por tudo e tanto, por todos os quilômetros compartilhados, pelas histórias vividas, pela mansidão com que me ensina a vida, por ter se transformado em amiga e ter adentrado nossa família de forma tão doce;
- À Ionara Elly Rossetto e à Ana Renata Batagello de Oliveira, porque estão na minha vida desde a infância e me são imprescindíveis;
- À Rose Gheler e à Adriana Tamarozzi Bruschetta, por tanto de cada uma que há em mim;
- À Marlene Mistrinel Vignoto e Lolita Matiazzi Lozila, porque o vínculo institucional se desfez, mas o nó atado ao coração não desata nunca...
- À Ana Paula Novak Ramos Quirino, por ter materializado o abraço que não pude dar em sua mãe;
- À Mariza Bianchini Pontes Minari e toda sua família, por compartilharem comigo a alegria que os constitui;
- À Sônia Regina Guaraldo, pelos olhos atentos e carinhosos sempre, mas principalmente por ter um jeito especial de me fazer sentir que a vida tem cor, brilho, amizade, ainda que reconheçamos a nossa imperfeição tipicamente humana;
- À Maria Angélica Pinto de Arruda (de novo) e ao Vinícius Gomes Agatiello, por todos os olhares, abraços e vezes que me disseram “nós entendemos você” e por terem me dado a certeza do amor seja qual fosse a decisão que eu tomasse; eles sabem...
- Ao Mário Augusto Noale e ao Francisco de Assis, pelo toque em minha alma por meio da arte e da simplicidade grandiosa do coração;
- Ao Luiz Fernando Cintra Corona e à Luana Mastelaro, com especial extensão às suas filhas, por me fazerem sentir uma professora especial todas as vezes que reforçam a nossa amizade com gestos de tanto carinho;
- Ao Lucas de Carvalho Ferreira, ao Gabriel Santa Rosa Cavaresi, à Renata Ferreiro Jardim e ao Renan Zanini do Amaral, porque escreveram um capítulo importante da minha essência;
- À Secretaria de Educação de Birigui, aqui representada por Meiriane Aparecida Beltran (2019), pela permissão concedida para a realização desta pesquisa, pelo incentivo ao aprofundamento aos estudos, pela oportunidade de acompanhar o

trabalho nas unidades escolares tão de perto e por não medir esforços para que tudo acontecesse;

- Ao Prefeito Municipal Cristiano Salmeirão (2019), pela disponibilização de canais para a divulgação desta pesquisa, desde o seu início e dos resultados que foram sendo alcançados junto à rede;
- Aos professores, gestores e a toda comunidade escolar das escolas filmadas, pela possibilidade da realização deste trabalho;
- Aos professores e gestores participantes desta pesquisa: são vocês que me ajudaram a construir caminhos do “sim”;
- À Luciana de Oliveira Gonzaga e à Janaina da Silva Araújo, por acreditarem no sonho de educação que eu professava, mesmo quando não éramos ligadas pelo vínculo da amizade que, depois, se selou;
- Ao Leandro de Amaro Rodrigues, por compartilhar comigo o sonho de um ensino de língua portuguesa que faça sentido;
- Às gestoras da Escola Municipal “Prof. Luciano Augusto Canellas”, pela cessão do espaço para realização dos encontros formativos;
- Aos profissionais da educação biriguiense que compartilham comigo o sonho de uma educação transformadora;
- Ao Engenheiro Eletricista/Telecomunicação Sr. Ronald Vagner Braga Martins, pela paciência e pela qualidade dos seus serviços profissionais de filmagem e por ter tornado esse processo de registro da pesquisa tão menos tenso;
- Ao maestro Marcos Rogério Tinarelli, pela ajuda na sementeira da poesia musicada, pela doação do seu tempo e do seu talento à concretude do meu sonho e, principalmente, por sempre me emocionar com a sua voz e a sua arte;
- Ao jornalista Tiago Lotto, Secretário Municipal de Expediente e Comunicação Administrativa (2019) da Prefeitura de Birigui, por sempre tão prontamente dar a visibilidade no âmbito da administração municipal às ações desta pesquisa;
- Aos professores e alunos que me ajudaram a escrever a minha história;
- À Lucimar Bertechini Gonzalez Amantéa e Ester Mian da Cruz, porque me foram sempre inspiração à professora que sonhei ser;
- Aos que me são indispensáveis, e que se reconhecem assim, ainda que eu não os tenha nomeado nesse momento;
- Aos que amo, todos!

CARTA À ANA LUZIA
(OU AGRADECIMENTO ESPECIAL À ORIENTADORA E AMIGA)

Querida Ana Luzia,

Poderia encaminhar esta mensagem particularmente, mas quero públicas as minhas palavras porque este documento de tese só existe porque antes existiu seu olhar sobre a minha ideia, sobre as minhas palavras, sobre mim. Não nos conhecíamos antes do meu ingresso no mestrado, em 2015, mas, desde então, minha alma se sente à vontade diante da sua e aquela certeza de que nenhum encontro é acaso sempre me toma quando estamos juntas.

Ao longo desses sete anos de convivência acadêmica, outros vínculos foram estabelecidos, sem que nunca as hierarquias do contato inicial fossem abaladas; sempre houve o respeito à figura da orientadora, mas foi existindo espaço para a percepção da Ana-mulher, para o abraço da Ana-amiga, para a admiração da Ana-mãe e da Ana-esposa, para à reverência à Ana-humana! Com humildade e mansidão, você nos ensina muito além do que a academia possa funcionalmente lhe demandar. Tais características também não lhe diminuem a exigência do olhar, porque você, embora enxergue em nós a essência dos versos de Fernando Pessoa – “Põe quanto és no mínimo que fazes” –, é pessoa que se entrega plenamente a tudo o que faz, exige e exige-se “o sentir e o saborear internamente as coisas”, conforme preconiza Santo Inácio de Loyola... Você soma os seus conhecimentos a nossa experiência humana também, é isso!

Do caminhar junto com você durante o mestrado e doutorado, eu aprendi a melhorar o meu olhar como pesquisadora, como estudante, como profissional, e convictamente como ser humano. É bem verdade o que Arnaldo Antunes já cantou em música: “o seu olhar melhora / melhora o meu”, em tudo!

Muitas vezes, na correria dos dias, tentando equilibrar o trabalho, os estudos, a vida em família, com os amigos, a vida pessoal, com a minha dificuldade de dizer “não” e querer ajudar todo mundo, eu esquecia de mim e silenciava por períodos e você era quem resgatava a palavra que lembrava que é possível dar todos os passos com tranquilidade e com presença: “Oi, *And*, tudo bem por aí? Como você está? E a mãe e a vó?”. E eu, orientanda, que, comumente, tem a errônea ideia de que o orientador só entra em contato para cobrar, ou pedir, acabava por entender que do “outro lado” havia uma pessoa me lembrava de ser pessoa também.

Eu gosto de pensar nas marcas que você foi deixando em mim, marcas bonitas, memórias cheias de luz, você foi se tatuando no meu coração, e esse desenho ficou lindo, o qual

me orgulho de ostentar! Sua atuação tem reflexos no meu existir, é isso que entendo por milagre: você passar a existir em outra pessoa, a extensão de você no outro e, nesse caso, a extensão de você em mim. Por suas ações, por seus pensamentos, por cada leitura (acadêmica ou não) aconselhada, por suas indicações musicais, por seus posicionamentos; tudo em você acaba por reverberar em nós, seus orientandos, em mim... E, quando a gente percebe, já está convivendo com o Alê (e manda até meme de matemática), com o Ian, sente saudades da Nina (que está brincando com preás lá no etéreo), e entende que a gente também acabou por integrar você, vocês...

O mais incrível disso tudo é que o mestrado acaba (só dois anos...), o doutorado também (quatro anos passam num piscar de olhos, não é mesmo?!), e fica, então, a parceria para a vida! Uma parceria que não é só de escrita de artigos, nem de participações em congressos (da série “duas caipiras no Rio de Janeiro”), mas que traz contribuições ao crescimento uma da outra para além do que o Lattes pode certificar. Tem a ver com a definição de Arthur da Távola: “Afinidade é não haver tempo medindo a vida. É uma vitória do adivinhado sobre o real. Do subjetivo sobre o objetivo. Do permanente sobre o passageiro. Do básico sobre o superficial”.

Por isso, você segue comigo... Para sempre!

Obrigada por tudo, por tanto!

Com todo carinho do mundo,

And (só para você)

E nasci para escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever o único estudo é mesmo escrever. Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E no entanto cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estreia penosa e feliz. Essa capacidade de me renovar toda à medida que o tempo passa é o que eu chamo de viver e escrever.

(LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens**: de escrita e vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010, p. 127-128)

RESUMO

O estudo foi desenvolvido no interior da linha de pesquisa “Processos formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Parte da questão problema: como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção textual? Objetiva analisar o processo de apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos a partir de um programa de formação continuada para professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e gestores da rede municipal de Birigui-SP, consideradas as necessidades do contexto pesquisado. Em decorrência das avaliações externas de sistemas, a ação pedagógica frequentemente tem foco na leitura em detrimento do trabalho com a produção textual. Essa fragmentação do ensino reflete nos processos de revisão, de refacção e de reescrita textual, que nem sempre acontecem de forma a contribuir para que as crianças desenvolvam habilidades de escrita. Crê-se que a mudança de concepção docente do ensino da produção textual ressignifica e altera sua prática, justificando a proposição de pesquisa-ação no modelo de intervenção, de natureza aplicada, descritivo-compreensiva, com abordagem qualitativa, de caráter construtivo-colaborativo, na área de Formação de Professores, por meio da qual se pretendeu agir na realidade pesquisada a fim de provocar mudanças em seu contexto, utilizando-se de estratégias formativas que envolveram tematização da prática e dupla conceitualização, em curso oferecido à rede municipal. Em consonância com o referencial teórico adotado, buscou-se priorizar a garantia da autonomia, a atitude responsiva ativa e a aprendizagem colaborativa de seus participantes, distanciando-se de modelos transmissivos que têm marcado programas brasileiros de formação continuada. Os dados gerados e as análises feitas revelam as dificuldades docentes no processo de proposição, correção e avaliação de textos, a reflexão acerca do que falam e do que fazem e a tentativa de modificar condutas e culturas que há muito vêm se perpetuando no universo escolar. Assim, o contributo desta tese é o modelo de formação que se construiu. Por meio dele, os participantes evidenciaram o fenômeno da tomada de consciência que pode levar ao desenvolvimento profissional que, por consequência, permite que se gerem impactos e seja validada a formação. Modelos formativos que valorizam o espaço coletivo, que atribuem protagonismo aos seus participantes, que consideram a prática como objeto de estudo mostram-se tendências bem-aceitas pelos professores. A partir da vivência desta pesquisa evidencia-se a necessidade da formação continuada assistida, em que o envolvimento de gestores de escola e de sistema sejam efetivos e visem a um projeto formativo de rede. A presença da universidade em grande parte atribuiu credibilidade ao que se propunha, mostrando a relevância das parcerias entre o ensino superior e as secretarias de educação. Os estudos desenvolvidos mostraram, ainda, a necessidade de adaptação do programa curricular municipal – o Plano de Ensino – em relação às exigências trazidas pela BNCC e pelo Currículo Paulista, o que não dispensa a leitura crítica desses documentos.

Palavras-chave: ensino de língua materna; produção de textos; intervenção docente; formação docente.

ABSTRACT

The study was developed in the interior of the research line “Formative Process, Teaching and Learning”, of the Post graduation in Education (doctorate degree) from State University of São Paulo (UNESP), Technology College of Presidente Prudente. Part of the question problem: how the continued education process of teachers can contribute to the improvement of teaching textual production? It aims to analyze the process of appropriating didactic-pedagogical knowledge about production, correction, refactoring and evaluating texts from a programme of continued formation for teachers who teach in fifth grade classes of elementary school and managers from municipal schools of Birigüi city, estate of São Paulo, considered from the research context. As a result of external system evaluations, the pedagogical action frequently focuses on reading in detriment of working with textual production. This fragmentation of teaching reflects in the review process of refactoring and the textual rewriting, which does not always happen so it helps children to develop writing skills. It is believed that the change of teacher’s conception teaching textual production reframes and alters its practice, justifying the proposition of action study in the intervention model, of and applied nature, descriptive-comprehensive, with a qualitative approach of collaborative-constructive character, in the area of Teacher training. Through which the intention was to act in the studied reality in order to provoke change in its context using training strategies that involve tematization of practice and dual conceptualization, in progress offered to municipal schools. In line with the adopted theoretical structure, we search for prioritize the guarantee of autonomy, an active responsive attitude and collaborative learning from its participants, distancing themselves from the transmissive models that have marked Brazilian continued education programs. The generated data and the analyzes done, reveal the teaching difficulties in the process of proposition, correction and evaluation of texts and reflection about what they say and do and the attempt of modifying the conducts and cultures that have been perpetuated in the school universe. Thus, the contribute of this thesis is the model of formation that was built. Through it, the participants highlighted the phenomenon of awareness that can lead to professional development which, therefore, allows the generation of impacts and the validation of the training. Formative models that value the coletive space, which attribute protagonism to their participants, who consider the practice as object of study, showing tendencies that are well accepted by the teachers. From the experience of this research, the need for assisted continued education is evidenced, in which the involvement of schools and systems managers are effective and aim at a network training project. The pressure of university widely attributed credibility to what was proposed, showing relevance of the partnerships between superior education and educational departments. The developed studies also showed the need for adaptation of the municipal curricular programme – the Teaching Plan - in relation of the demands brought by the BNCC and the curriculum of São Paulo, what does not dispense the critical reading of these documents.

Keywords: mother tongue teaching; text production; teaching intervention; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As dimensões da escrita segundo Simard (1992)	39
Figura 2 - Tipos de conhecimento ativados no processo de escrita segundo Koch e Elias (2012)	40
Figura 3 - As operações da produção textual segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010)	44
Figura 4 - O sistema de castas da escrita	62
Figura 5 - Esquema da sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	72
Figura 6 - Esquema da sequência didática adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009)	73
Figura 7 - Esquema da sequência didática segundo Barros (2013)	74
Figura 8 - Complemento do dispositivo didático para elaboração de SD segundo Barros (2014)	75
Figura 9 - Sequência didática no âmbito da didática e no âmbito da didática de línguas segundo Reinaldo e Bezerra (2019)	75
Figura 10 - Sequência didática, projeto de letramento e projeto didático de gênero: aproximações e distinções	79
Figura 11 - Características que se repetem nos docentes cujos alunos obtêm bons resultados de aprendizagem conforme Vaillant e Marcelo (2012)	84
Figura 12 - Modelo de mudança do professor segundo Guskey (1986)	84
Figura 13 - Conhecimentos necessários à docência segundo Shulman (2014)	90
Figura 14 - Concepção bancária de educação	92
Figura 15 - Premissas para a formação docente segundo Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2012)	95
Figura 16 - Perspectivas de formação continuada segundo Pacheco e Flores (1999)	96
Figura 17 - Perspectivas de formação continuada segundo Ferreira e Santos (2016) a partir de Costa (2004) e Bastos (2014)	97
Figura 18 - Elementos considerados para formulação e execução do curso “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental” (2019)	116
Figura 19 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005)	126
Figura 20 - Questão-problema e questões norteadoras da pesquisa	129

Figura 21 - Objetivo geral e objetivos específicos da pesquisa	133
Figura 22 - Ciclo de vida profissional do professor segundo Huberman (2013)	161
Figura 23 - Etapas da carreira do professor segundo Gonçalves (2009)	164
Figura 24 - Dificuldades no trabalho com Língua Portuguesa apontadas pelos professores	186
Figura 25 - Elementos estruturantes da organização didática da aula segundo Veiga (2008)	202
Figura 26 - Plano de Sequência Didática (2015/2016)	205
Figura 27 - Protocolo de análise do planejamento de Sequência Didática - Ensino Fundamental (2015/2016)	206
Figura 28 - Princípios didáticos presentes em boas situações de aprendizagem segundo Weisz (1999)	215
Figura 29 - Dados relativos ao IDEB de Birigui/SP – Edição 2017	223
Figura 30 - Dados relativos ao IDEB de Birigui/SP – Edição 2019	224
Figura 31 - Seis princípios básicos para a construção de uma boa metodologia de correção de textos segundo Serafini (1995)	235
Figura 32 - Relato de vivência 1 produzido por aluno (2019)	236
Figura 33 - Relato de vivência 2 produzido por aluno (2019)	237
Figura 34 - Texto de divulgação científica produzido por aluno (2019)	239
Figura 35 - Relato pessoal 1 produzido por aluno (2019)	241
Figura 36 - Carta pessoal produzida por aluno (2019)	242
Figura 37 - Relato pessoal 2 produzido por aluno (2019)	244
Figura 38 - Módulos, com correspondente carga horária, do curso (2019)	252
Figura 39 - Etapas do curso (2019)	253
Figura 40 - Módulo I: Conhecimento da e para a docência	256
Figura 41 - Módulo II: Sequência didática	269
Figura 42 - Atividade de ditado com palavras inventadas (2019)	280
Figura 43 - Texto utilizado para identificação dos erros e da natureza deles (2019)	281
Figura 44 - Produção inicial de lenda com possibilidade de intervenção (2019)	285
Figura 45 - Produção inicial de fábula com possibilidade de intervenção (2019)	287
Figura 46 - Módulo III: Correção e avaliação de textos	289
Figura 47 - Proposição de atividade planejada por docente a partir de sugestões do curso (2019)	290

Figura 48 - Seis princípios para a correção de texto segundo Serafini (1995)	293
Figura 49 - Quatro princípios para a avaliação de texto segundo Serafini (1995)	293
Figura 50 - Relatório de visita ao Córrego Parpinelli (2019)	294
Figura 51 - Segundo parágrafo do Relatório de visita ao Córrego Parpinelli (2019)	296
Figura 52 - Movimento metodológico de trabalho descrito no Currículo da Cidade (2019)	297
Figura 53 - Proposição de atividade planejada por docente para trabalho com paragrafação e coerência (2019)	298
Figura 54 - Exemplo de quadro para retomada do gênero em estudo	299
Figura 55 - Quadro para retomada do gênero relatório de visita preenchido coletivamente (2019)	299
Figura 56 - Texto coletivo do gênero relatório de visita sugerido pelos alunos (2019)	300
Figura 57 - Relatório de visita ao Ribeirão Baixotes (2019)	301
Figura 58 - Primeira e segunda versão da produção do gênero verbete de enciclopédia sobre o animal leão	303
Figura 59 - Primeira e segunda versão da produção do gênero verbete de enciclopédia sobre o animal tamanduá-bandeira	304
Figura 60 - Figura ilustrativa do processo de desenvolvimento segundo Almeida (2016) a partir de Bronckart (2013)	305
Figura 61 - Etapas do processo de escrita segundo Passarelli (2012)	313
Figura 62 - Critérios adotados para a avaliação de texto segundo Costa Val et al. (2009)	314
Figura 63 - Produção de texto: “Um dia sem água”	316
Figura 64 - Produção de texto: lenda “Como surgiram as estrelas” (2019)	318
Figura 65 - Registro do momento final do encontro (2019)	319
Figura 66 - Módulo IV: Elaboração e aplicação de SDs	321
Figura 67 - Grupos e gêneros selecionados para o trabalho (2019)	323
Figura 68 - Elementos formais do infográfico segundo Nascimento (2013)	329
Figura 69 - Ciclo de produção de texto proposto por Ribeiro (2016)	331
Figura 70 - Princípios do ensino da produção escrita à luz do ISD segundo Beato-Canato (2009)	375
Figura 71 - Ciclo coletivo aberto segundo Huberman (1995)	406
Figura 72 - Fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional segundo Guskey e Sparks (1991)	411

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensões das práticas de produção de textos segundo a BNCC (2018)	41
Quadro 2 -	Aproximações entre as dimensões das práticas de produção de textos segundo a BNCC (2018) e as operações da produção textual segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010)	45
Quadro 3 -	Objetivos, instrumentos e participantes da pesquisa	53
Quadro 4 -	Sequência didática: algumas definições	71
Quadro 5 -	Componentes da sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	72
Quadro 6 -	Alterações propostas por pesquisadores brasileiros ao modelo de sequência didática da Escola de Genebra, segundo Reinaldo e Bezerra (2019)	77
Quadro 7 -	Paradigmas de formação docente segundo Diniz-Pereira (2014)	88
Quadro 8 -	Perspectivas de desenvolvimento do professor segundo Oliveira-Formosinho (2009)	91
Quadro 9 -	Necessidades atendidas por meio de processos formativos segundo Pacheco e Flores (1999)	96
Quadro 10 -	Paradigmas dominantes na formação continuada segundo Eraut (1987)	98
Quadro 11 -	Modelos de formação docente segundo Ferry (1987)	99
Quadro 12 -	Modelos de aprendizagem segundo Garcia (2002) a partir de Chang e Simpson (1997)	100
Quadro 13 -	Modelos de formação segundo Demailly (1997)	103
Quadro 14 -	Traços da aprendizagem adulta segundo Marcelo Garcia (1995)	112
Quadro 15 -	Vantagens e desvantagens do questionário como instrumento de geração de dados da pesquisa segundo Gil (1999)	140
Quadro 16 -	Vantagens e desvantagens de tipos de questões em questionários segundo Mattar (1994)	141
Quadro 17 -	Análise de conteúdo: algumas definições	151
Quadro 18 -	Sistematização das concepções de triangulação segundo Zappellini e Feuerschütte (2015)	154
Quadro 19 -	Motivos apontados como preparação para o trabalho com disciplinas indicadas	171

Quadro 20 - Contribuições de cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP	178
Quadro 21 - Críticas aos cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP	181
Quadro 22 - Aspectos considerados indispensáveis a cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP	183
Quadro 23 - Outras dificuldades apontadas pelos cursistas	187
Quadro 24 - Objetivos da produção textual apontados pelos cursistas	189
Quadro 25 - Encaminhamentos docentes no processo de produção de texto	194
Quadro 26 - Aspectos relevantes de avaliação textual apontados por professores de 5º ano	196
Quadro 27 - Expectativas dos professores em relação ao curso	197
Quadro 28 - Gêneros textuais/discursivos de trabalho em Língua Portuguesa de acordo com o Plano de Ensino Municipal (2019)	209
Quadro 29 - Exemplos de atividades de levantamento de conhecimentos prévios constatados nos planejamentos dos professores (2019)	217
Quadro 30 - Exemplos de outras estratégias de levantamento de conhecimentos prévios presentes nos planejamentos dos professores (2019)	218
Quadro 31 - Propostas de produção textual presentes nos planejamentos dos professores (2019)	220
Quadro 32 - Exemplos de atividades de leitura retiradas dos planejamentos dos professores (2019)	222
Quadro 33 - Texto, discurso, tipo textual, gênero textual e domínio discursivo segundo Marcuschi (2010)	226
Quadro 34 - Exemplos de atividades de observação e análise de textos retiradas dos planejamentos dos professores (2019)	228
Quadro 35 - Exemplos de atividades de gramática descontextualizada das intenções comunicativas dos gêneros trabalhados retiradas dos planejamentos dos professores (2019)	231
Quadro 36 - Correção e avaliação: dois conceitos distintos	234
Quadro 37 - Necessidades formativas constatadas por meio de questionários, análise de planejamentos docentes e textos discentes	246

Quadro 38 - Detalhamento da carga horária presencial, do tempo para leituras e desenvolvimento de outras atividades e mediação em cada módulo	254
Quadro 39 - Objetivos da produção textual apontados pelos cursistas no encontro inicial (2019)	260
Quadro 40 - Concepções de linguagem e tipos de ensino e de gramática segundo Neder (1993)	266
Quadro 41 - Concepções de linguagem e demais aspectos envolvidos segundo Suassuna (2014)	267
Quadro 42 - Capacidades de linguagem segundo Gonçalves e Napolitano (2013)	273
Quadro 43 - Natureza dos erros ortográficos segundo Moraes (2009)	280
Quadro 44 - Natureza dos erros ortográficos indicada pelos cursistas.....	281
Quadro 45 - Reflexão sobre os conceitos envolvidos no trabalho com produção textual	291
Quadro 46 - Gênero relato: apontamentos de acordo com Barrientos e Costa (2012)	295
Quadro 47 - Correções indicadas pelos participantes a partir de análise de relatório de visita	295
Quadro 48 - Conceitos de revisão, reescrita e refacção textual	309
Quadro 49 - Noções e princípios teóricos referentes ao ensino da língua materna segundo Passarelli (2012)	312
Quadro 50 - Grade de correção e avaliação de textos adaptada do SARESP	315
Quadro 51 - Atividades de linguagem, epilinguagem e metalinguagem segundo Franchi (1987)	317
Quadro 52 - Grupos, escolas e campos de atuação da BNCC selecionados	322
Quadro 53 - Modelização didática do gênero poema	324
Quadro 54 - Modelização didática do gênero infográfico	328
Quadro 55 - Modelização didática do gênero regra de jogo	333
Quadro 56 - Modelização didática do gênero reportagem	337
Quadro 57 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo a BNCC (2018)	345
Quadro 58 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo o Currículo Paulista (2019)	346
Quadro 59 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)	346
Quadro 60 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 1	348

Quadro 61 - Habilidades para o trabalho com infográfico segundo a BNCC (2018)	354
Quadro 62 - Habilidades para o trabalho com infográfico segundo o Currículo Paulista (2019)	354
Quadro 63 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 2	355
Quadro 64 - Habilidades para o trabalho com regras de jogos segundo a BNCC (2018) ..	363
Quadro 65 - Habilidades para o trabalho com regras de jogo segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)	364
Quadro 66 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 3	365
Quadro 67 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo a BNCC (2018)	368
Quadro 68 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo o Currículo Paulista (2019)	369
Quadro 69 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)	369
Quadro 70 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 4	370
Quadro 71 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao objetivo do curso	382
Quadro 72 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao desenvolvimento do programa	384
Quadro 73 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à abordagem prática	386
Quadro 74 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à distribuição da carga horária	388
Quadro 75 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à adequação de instalações e recursos	389
Quadro 76 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao material teórico utilizado	391
Quadro 77 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao atendimento das expectativas sobre o curso	393
Quadro 78 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso na prática profissional	395

Quadro 79 - Fatores que afetam a implementação da mudança segundo Parrilla e Daniels (2004) com base em Fullan (1982)	397
Quadro 80 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à garantia de momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso	398
Quadro 81 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à relevância do conteúdo/tema do curso	400
Quadro 82 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto às sequências didáticas filmadas	403
Quadro 83 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao curso	405
Quadro 84 - Agrupamento de outras sugestões e/ou opiniões	407

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Taxas de rendimento ensino fundamental e médio 2000 - 2010	85
Tabela 2 -	Participantes da pesquisa por adesão voluntária	136
Tabela 3 -	Áreas/Cursos de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> dos professores participantes	176

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Índices de adesão por categoria (gestores/docentes)	137
Gráfico 2	- Índices (em %) de certificação e desistência por categoria	138
Gráfico 3	- Faixa etária dos docentes que responderam ao questionário (em quantidade)	160
Gráfico 4	- Vínculo empregatício no Sistema Municipal pesquisado	161
Gráfico 5	- Tempo de magistério (em anos)	165
Gráfico 6	- Tempo de magistério (em anos) na rede municipal de Birigui	167
Gráfico 7	- Docentes que trabalham em situação de acúmulo funcional	168
Gráfico 8	- Disciplina com a qual os professores se sentem mais seguros para trabalhar	170
Gráfico 9	- Ano de conclusão do curso de Pedagogia	172
Gráfico 10	- Natureza das instituições formadoras e modalidade do curso	173
Gráfico 11	- Segunda graduação/formação cursada pelos professores	175
Gráfico 12	- Objetivos da produção textual por categoria (%)	190
Gráfico 13	- Proposição de produção de textos vinculada ao desenvolvimento de sequências didáticas	192
Gráfico 14	- Processo de elaboração de sequências didáticas	192
Gráfico 15	- Aspectos relevantes de avaliação textual apontados por professores de 5º ano por categoria (%)	197
Gráfico 16	- Gêneros textuais/discursivos das SDs	211
Gráfico 17	- Avaliação dos participantes quanto ao objetivo do curso	381
Gráfico 18	- Avaliação dos participantes quanto ao desenvolvimento do programa	383
Gráfico 19	- Avaliação dos participantes quanto à abordagem prática	385
Gráfico 20	- Avaliação dos participantes quanto à distribuição da carga horária	387
Gráfico 21	- Avaliação dos participantes quanto à adequação das instalações e dos recursos	389
Gráfico 22	- Avaliação dos participantes quanto ao material teórico utilizado	390
Gráfico 23	- Avaliação dos participantes quanto ao atendimento das expectativas sobre o curso	392
Gráfico 24	- Avaliação dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso na prática profissional	394

Gráfico 25 - Avaliação dos participantes quanto à garantia de momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso	397
Gráfico 26 - Avaliação dos participantes quanto à relevância do conteúdo/tema do curso	399
Gráfico 27 - Avaliação dos participantes acerca dos formadores que atuaram no curso	401
Gráfico 28 - Avaliação dos participantes sobre as sequências didáticas filmadas	402
Gráfico 29 - Avaliação dos participantes quanto ao curso de modo geral	404

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

ACT -	Admissão em Caráter Temporário
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAAE -	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
DOU -	Diário Oficial da União
EAD -	Ensino a Distância
FATEB -	Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
FCT -	Faculdade de Ciência e Tecnologia
FUMDEB -	Fundação Municipal de Ensino de Birigui
HD -	<i>Hard Disc</i>
HTPC -	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD -	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP -	Livro Didático de Português
LP -	Língua portuguesa
MEC -	Ministério da Educação
ODS -	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU -	Organização das Nações Unidas
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF -	<i>Portable Document Format</i>
PDG -	Projeto Didático de Gênero
PNAIC -	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE -	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP -	Projeto Político Pedagógico
RDIDP -	Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa
SARESP -	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBT -	Sistema Brasileiro de Televisão
SD -	Sequência Didática

SEE/SP -	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINBI -	Sindicato das Indústrias do Calçado e Vestuário de Birigui
SISPROEX -	Sistema de Extensão Universitária
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SP -	São Paulo
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC -	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCAR -	Universidade Federal de São Carlos
UNESP -	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução, ou o rascunho de um sonho	30
1.1 Dos muitos motivos para a realização da pesquisa	32
1.2 Por que “olhar” para a produção textual na escola?	35
1.3 De problema à solução: quais as possibilidades, então, de “olhar” para o trabalho com a produção textual?	38
1.4 A questão-problema	46
1.5 “Os sonhos só acontecem quando você acorda”: o porquê e o que quer este trabalho...47	
1.5.1 A natureza da pesquisa	51
1.5.2 Objetivo Geral	51
1.5.3 Objetivos específicos	52
1.6 A organização do documento.....	54
“E FEZ-SE A TESE!”, Pula uma linha, dois dedinhos de parágrafo, letra maiúscula: ensino de língua materna no contexto da produção textual	57
2.1 Fazer da dificuldade motivação: sequência didática (SD) e projeto didático de gênero (PDG) como possibilidades de planejar o trabalho com língua portuguesa	69
“Porque metade de mim é a lembrança do que fui, mas a outra metade, não sei”: a formação docente na perspectiva colaborativa	82
3.1 “Continue a nadar”, ou o porquê de se investir na formação continuada	85
3.2 “Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”: a perspectiva colaborativa na formação continuada.....	89
3.3 Um breve e necessário entendimento do conceito de atorialidade	105
3.4 A tematização da prática como estratégia formativa no contexto da colaboração	106
3.5 A dupla conceitualização: apurar o olhar sobre o que e como se ensina.....	111
3.6 O que muda quando a mudança deixa de ser substantivo abstrato	113
Penso, logo pesquiso: a metodologia que orientou a investigação desenvolvida.....	119
4.1 Os monólogos, ao teatro; à vida, o diálogo: um lugar na ciência para as vozes da escola	123
4.2 Por que pesquisar? Por que agir?	128
4.3 Os participantes, porque “Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro”	135
4.4 Para se fartar de pão, se lambuzar de mel ou e fecundar o chão, há que se considerar tudo o que foi instrumento para tal consecução.....	139
4.4.1 O questionário.....	140

4.4.2 Os documentos	142
4.4.3 As filmagens dos encontros formativos	143
4.4.4 As filmagens de reuniões grupais para planejamentos.....	144
4.4.5 As filmagens das aulas	148
4.4.6 Os relatos/registros reflexivos dos participantes.....	149
4.5 A análise dos dados.....	150
4.6 A estratégia da triangulação de dados.....	151
4.7 Porque toda ação deixa marcas que tatuam a alma de quem as integra.....	155
“Ipse se nihil scire id unum sciat”: a inteligência na admissão da ignorância, ou, o que revelaram os questionários	157
5.1 “Mas não somos transparentes. Se quisermos que alguém nos conheça, precisamos nos revelar a essa pessoa”: o revelado pelo questionário	158
5.1.1 O perfil dos professores participantes	159
5.1.2 A formação acadêmica dos cursistas	172
5.1.3 A formação continuada na perspectiva dos participantes	177
5.1.4 As concepções teóricas e práticas em relação ao trabalho com Língua Portuguesa reveladas pelos participantes.....	184
“Elementar, meu caro Watson. Alguém nos roubou a tenda”: o que os planejamentos permitiram constatar	200
6.1 As observações sobre os planejamentos: “[...] primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis”	208
6.1.1 “Alô, alô, marciano, aqui quem fala é da Terra”: a apresentação da situação de comunicação.....	212
6.1.2 “O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?”, ou o porquê da produção inicial	213
6.1.3 “Se você não respira quando escreve, não grita, não canta, então não escreva porque sua literatura será inútil”: a produção do gênero de trabalho e a circulação do texto produzido	219
6.1.4 “Não basta fazer coisas boas – é preciso fazê-las bem”: as atividades de leitura.....	221
6.1.5 Nem só forma, nem só conteúdo, é preciso “pensar fora da caixa”: as informações sobre o gênero	225
6.1.6 “O Dantas saberá gramática, saberá sintaxe, saberá medicina, saberá fazer ceias pra cardeais, saberá tudo menos escrever que é a única coisa que ele faz!”: as atividades de análise linguística	229
6.2 Os textos das crianças; as correções feitas pelos professores: “um vaga-lume lanterneiro que riscou um psiu de luz”	232
6.2.1 A correção indicativa	235

6.2.2 A correção resolutiva	238
6.2.3 A correção classificatória	240
6.2.4 A correção textual-interativa	243
6.3 “Uma coisa é você achar que está no caminho certo; outra é achar que seu caminho é único”: os tantos caminhos para um bom trabalho de intervenção textual	245
O curso: encontro de gente que se despiu de verdades e se vestiu da vontade de aprender...	248
7.1 O curso: contexto geral e organização dos módulos.....	250
7.2 Os módulos e seus encontros: desdobramentos e reflexões	255
7.2.1 Módulo I: Conhecimentos da e para a docência	256
7.2.2 Módulo II: Sequência didática	268
7.2.3 Módulo III: Correção e avaliação de textos	288
7.2.4 Módulo IV: Elaboração e aplicação de SDs.....	320
“Espelho, espelho meu”: as filmagens como estratégia de tematização da prática.....	341
8.1 “Canta forte, canta alto / que a vida vai melhorar”: a SD sobre poema e canção na proposta de formação do curso	344
8.2 “Informação é tudo aquilo que muda o meu comportamento futuro. O resto é ruído”: a SD sobre infográfico na proposta de formação do curso.....	353
8.3 “[...] a escola tem de ser tão (ou até mais!) divertida quanto a brincadeira”: a SD sobre regras de jogo na proposta de formação do curso.....	363
8.4 “Luz, câmera, ação!”: a SD sobre reportagem em vídeo na proposta de formação do curso.....	368
8.5 O caminhar acompanhado da câmera: uma formação que fez questão de estar com o professor para refletir com ele e não sobre ele... ..	374
A avaliação do curso: o que os participantes repararam com as vivências proporcionadas ..	378
9.1 “O viajante senta-se no chão arenoso, colhe entre dois dedos um tenro caule que nasceu junto de um esteio, e, curvando a cabeça, ouve enfim o seu próprio coração”	380
9.2 “Eis a boa filosofia: tudo é viagem. É viagem o que está à vista e o que se esconde”; as revelações durante a caminhada... ..	408
Considerações finais, ou o que a travessia permitiu que fosse visto e reparado	413
REFERÊNCIAS	424
APÊNDICES	457
ANEXOS	469

INTRODUÇÃO, OU O RASCUNHO DE UM SONHO

Do homem são as preparações do coração, mas do Senhor a resposta da boca.
Todos os caminhos do homem são limpos aos seus olhos, mas o Senhor pesa os espíritos.

Confia ao Senhor as tuas obras, e teus pensamentos serão estabelecidos.

[...]

Melhor é o pouco com justiça, do que a abundância de colheita com injustiça.

O coração do homem considera o seu caminho, mas o Senhor lhe dirige os passos.

(BÍBLIA, Português. Provérbios de Salomão 16:1-9. In: **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969. p. 697)



(BEIJO, Vagner. **Fragments de um sonho iniciado pela luva do antigo vestido**¹, 2003. Óleo sobre tela. 1,50 x 1,00. Museu de Arte do Parlamento de São Paulo. Disponível em: <https://www3.al.sp.gov.br/repositorio/noticia/12-2010/MuseudeArteFragmentsdeumsonhoOBRA.jpg>. Acesso em 22 jul. 2019.)

¹As informações para referenciar a obra foram confirmadas diretamente com o artista plástico por mensagem via Instagram, em 10 de agosto de 2019.

Como nasce um sonho? Parto² dessa questão introdutória para justificar a proposição e escritura deste trabalho.

Sonho e ciência, a princípio, podem parecer ocupar posições antagônicas, no entanto, uma concretização tem origem no que previamente se apresentou como delírio. Toda obra, antes de ser rascunho, foi ideia. Para Rubem Alves (2004)³, “É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é a ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade”. Reafirma-se, pois, a existência de um elo, embora não explícito, entre os dois campos pelos quais esta tese transita. Freire (1992, p. 91-92) ensina que “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”.

O patrono da educação brasileira acrescenta, ainda, que “Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 92). Assim, um sonho nasce de uma vontade de mudar uma situação inicialmente apresentada. Poder-se-ia dizer que tem origem em uma inquietação. Mudar a educação? “Você pode dizer que isso é disparate, se quiser. Mas já ouvi disparates comparado com os quais isso pareceria tão sensato quanto um dicionário” (CARROLL, 2015, p. 39).

Se concordo com Freire (2011) de que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, tenho o dever de, como educadora que, antes, teve a própria vida transformada pelo que agrega o conhecimento, acreditar que a atuação, minha e a de meus pares, se configura o diferencial no contexto em que atuamos. Sonhar, portanto, uma formação docente no contexto da produção textual calcada na atorialidade de seus participantes pareceu inicialmente uma oportunidade de lutar contra uma educação que se basta no discurso da neutralidade.

[...] nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é simplesmente reprodutora da ideologia dominante. (FREIRE, 2011, p. 109-110, grifo do autor)

² Utilizarei, neste texto introdutório e no item 1.1 desta seção, a primeira pessoa do singular para expressar minhas experiências pessoais, num sucinto memorial.

³ Não há indicação de página na citação literal por se tratar de texto consultado em arquivo digital do jornal Folha de S. Paulo, conforme consta nas referências bibliográficas desta tese.

Assim, e entendendo a natureza pedagógica do cargo que ocupo na supervisão de ensino do município de Birigui, não concebo bastar minha atuação a aspectos administrativos que envolvem a vida escolar, motivo pelo qual se apresentou o sonho de pesquisa no campo da formação continuada. E se delírio não compartilhado é loucura, pela verdade do sonho há sempre a oportunidade de encontro com alguém que acredita na semente lançada e oferece a mão, a luz e a parceria para que o que era papel tome vida na vida de outros profissionais da educação, há sempre o encontro com alguém que compartilha da verdade de que “Sonho que se sonha só / É só sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade” (SEIXAS, 1974, Faixa 4).

Retomo, então, o questionamento inicial na tentativa de respondê-lo no contexto desta tese: como nasce um sonho? Nasce do desejo de ter vidas transformadas pelo conhecimento, pela atuação da escola sobre a história de tantos que nela existem e a fazem existir. E coloco o questionamento seguinte, tão fundamental agora quanto o primeiro: como torná-lo realidade? Com a mesma ousadia, ofereço uma resposta, sem a pretensão de que se configure a única: pelas vias do trabalho acadêmico, numa parceria universidade e rede municipal de ensino, considerando aspectos da realidade local, e, fundamentalmente, com a adesão de pessoas igualmente sonhadoras e que trabalham por uma educação de melhor qualidade.

1.1 Dos muitos motivos para a realização da pesquisa

Muito criança apaixonei-me pela palavra: acho o escrever a entrega mais linda que existe, essa aceitação pelo papel do verbo alheio, a marca do dizer do outro sobre a superfície em branco. Mesmo o lápis apagado deixa rastros. Deixa a intenção de estabelecer a interação. Cria pontes entre o que mora dentro de mim e o que pode habitar o interior de alguém⁴.

Já mais crescida, entendi o porquê o acesso à escola, espaço tão sagrado na formação humana, foi negado a tanta gente por tão longo tempo na história do nosso país. O conhecimento liberta de grilhões que não são visíveis. Quis-me liberta. Desejei a mesma condição a muitos.

Sempre tomei a letra como possibilidade de asas, mas tenho hoje o discernimento de que a transformei em gavetas quando iniciei o capítulo da minha vida como docente em 1998. Não tive essa intenção, o que talvez me absolva o pecado. Eu só soube ensinar sujeito e

⁴ Na dissertação de mestrado em Educação “As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares”, de 2017, referenciada ao final, há memorial mais detalhado da pesquisadora, apresentando experiências anteriores a este trabalho, podendo ser consultado para leitura pelo *link*: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150663/oliveira_ar_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y

predicado por meio de frases isoladas e, embora eu discursasse aos meus alunos que era necessário observar a coerência do texto, por algum período apontei somente desvios ortográficos nos escritos deles e esperava sempre mais, como se fossem, sozinhos, atingir um nível de escrita autoral sem a minha intervenção consciente. Os anos e os estudos me permitiram avançar nesse sentido e creio que pude, também, influenciar alguns para as delícias do escrever, seja por exigência da profissão que escolheram, seja pelo prazer de dizer algo a um interlocutor definido ou não.

Da sala de aula à gestão, em 2012 de escola e 2013 de sistema, algumas convicções me acompanharam: a sala de aula continua sendo um chão sagrado onde a vida pode ser transformada; todo professor deixa sua marca na história de seus alunos; o ensino de língua portuguesa (LP) precisa ser ressignificado; a gestão escolar necessariamente deve estar junto com os professores, num compromisso único de construir uma educação diferente e melhor.

O trabalho com a formação docente em âmbito de rede municipal foi iniciado em 2013, em função gratificada junto à Oficina Pedagógica, estendendo-se até 2016, quando ocupei o cargo comissionado de Diretora Pedagógica do município. Todo crescimento profissional é impulsionado por pessoas que, tendo crescido antes, permitem o nosso. Foi assim o trabalho com Sônia Regina Guaraldo, então Secretária Municipal de Educação. Sua forma diferenciada de pensar a gestão de rede e a formação continuada exigiram de mim a busca profissional que ultrapassasse o conceito de processos formativos do tipo “palestra”, de modelo transmissivo e prescritivo que perpetua a errônea concepção de que formação é ensinar algo a alguém que nada sabe por outrem que supostamente domina um saber que se sobrepõe a outros como uma verdade inquestionável. Atuar na gestão municipal sob sua orientação me fez aprender que o gestor de rede que entende a complexidade da formação continuada deve abandonar o perfil da intransigência e do autoritarismo para experimentar ser apoio que caminha junto pelas trilhas de processos cooperativos que valorizam a prática docente. Se em algum momento erramos como equipe, e certamente o fizemos, não deixamos que os tropeços superassem as conquistas do grupo de gestores e professores do município: apesar das exigências, ou principalmente por elas, os profissionais de Birigui provaram o reconhecimento do trabalho que desenvolvem.

Foi nesse período o ingresso no mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)⁵, câmpus de Presidente Prudente, sob a orientação

⁵ O ingresso no mestrado se deu em 2015 e a conclusão em 2017. O trabalho “As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares”, de 2017, referenciada ao final, pode ser consultado para leitura pelo *link*: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150663/oliveira_ar_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y

da Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto. A ideia era olhar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no contexto do trabalho com língua portuguesa, segundo professores que lecionavam para turmas de terceiro ano do ensino fundamental e gestores de duas escolas do município de Birigui. De algumas análises do trabalho de mestrado concluído em março de 2017 nasceu a primeira ideia para o projeto de pesquisa para o doutorado.

A partir de 2017, exonerada a pedido do cargo comissionado de Diretora Pedagógica dada a mudança na administração municipal e na Secretaria Municipal de Educação (SME), passei a ocupar o meu cargo de concurso provido em 2014 junto à Supervisão de Ensino. Como Diretora Pedagógica eu havia ganhado um conhecimento pedagógico sobre todas as unidades escolares do município; como supervisora de ensino, eu passava a atuar num bloco específico e menor de escolas. Em tese, isso deveria significar uma proximidade maior com as unidades de ensino do setor sob minha responsabilidade; na prática, por motivos que não se mostram nobres serem expostos, a supervisão de ensino enfrentou um ano de sufocamento de suas capacidades e um silenciamento de seus integrantes. Se houve um legado durante esse ano de trabalho, foi o do sucateamento dos saberes e perda de direitos dos integrantes do magistério.

Em 2018, nova Secretária de Educação assumiu a gestão. Correspondeu também ao meu ingresso no doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Presidente Prudente, sob a orientação da Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto, parceria profissional que se mostrou “dádiva de Deus”. Carrego a convicção de que se trata da resposta do Senhor por nós, eu e Ana, Lhe termos confiado as nossas obras. Isso diz tudo e mais do que aqui eu possa discorrer. Qualquer palavra que eu usasse para me referir à Ana Luzia não seria suficiente para explicar a quem não pode ver meu coração o quanto da orientadora existe na minha constituição e no meu olhar profissional.

Relacionar a troca na gestão municipal da Secretaria de Educação ao trabalho que ora apresento é necessário porque não se resume à substituição de pessoas. Trata-se, sobretudo, da abertura ao diálogo saudável inexistente no ano anterior. A nova Secretária Municipal de Educação, a professora Meiriane Aparecida Beltran, recebeu a proposta formativa que integrou este trabalho como presente e, entendendo-a como possibilidade de crescimento profissional aos professores e gestores do município, foi uma das incentivadoras a sua realização e sucesso. Sua forma humana e leve de olhar a rede me fizeram reforçar que é essencial ver e reparar o professor como parceiro em toda caminhada.

Mesmo reconhecendo a disponibilidade da gestão de rede, é aos professores e gestores que protagonizaram este trabalho a quem devoto especial reconhecimento e me coloco em postura

de humilde gratidão diante de todos. Não haveria sonho realizado se cada um deles não tivesse sonhado comigo o processo.

Esta tese tem como tema a formação docente para o ensino da produção de textos. Defende-se que, por meio de processos formativos colaborativos que envolvem a tematização da prática e a dupla conceitualização⁶, os professores e gestores possam melhorar o ensino da produção de textos na escola e, por conseguinte, sejam formados produtores de texto que “tomem a palavra” para atuar no mundo, ou seja, que o trabalho com a produção de textos na escola pode permitir ao estudante o empoderamento e o protagonismo.

A tese ora sustentada, portanto, é a de que processos formativos podem provocar mudanças na prática docente.

1.2 Por que “olhar” para a produção textual na escola?

Documentos oficiais que norteiam a educação brasileira afirmam a importância do domínio da língua, oral e escrita, como sendo fundamental para a participação efetiva na sociedade; corresponde a dizer que o exercício pleno da cidadania se relaciona à forma como as pessoas usam a língua: quanto maior for o domínio de habilidades discursivas, maior e melhor a participação cidadã. As discussões trazidas até aqui provam a visibilidade social por meio do que as pessoas falam – ou como falam – e escrevem – valendo a mesma ideia de modo.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e mais recentemente as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, enfatizam a responsabilidade da escola em garantir a todos os seus estudantes – crianças, adolescentes e adultos – o acesso ao conhecimento e a competência para o uso adequado da língua.

Reconhecem-se, neste trabalho, as críticas aos documentos oficiais e aos processos que culminaram em sua construção; não se faz a defesa de um ou de outro, ainda que os PCNs (BRASIL, 1997) tenham representado uma mudança maior de paradigma de ensino da língua portuguesa. O que se destaca é a presença desses materiais nas escolas, impostos aos professores como verdade única e indiscutível. À margem de todas as discussões que ocorrem em outros âmbitos da educação – nas universidades e grupos que analisam essas orientações com o viés crítico que se espera desses setores –, os professores recebem a ordem para transformá-los em prática. Dessa feita, muito além de usar a BNCC (BRASIL, 2018), entende-se que seja

⁶ Os conceitos de tematização da prática e dupla conceitualização são desenvolvidos na Seção 3 deste documento. O primeiro está melhor elucidado no item 3.4; o segundo, no item 3.5.

necessidade de processos formativos permitir que os professores analisem essas orientações, percebam as lacunas que apresentam com criticidade para a não reprodução de equívocos.

Ao menos como palavras dispostas em formato textual, a ideia de romper com as amarras da dominação também está presente no documento da BNCC (BRASIL, 2018) e, neste recorte que é feito, corrobora para a discussão aqui iniciada,

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 59).

Baseados em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem – tomada como “[...] forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22) –, os documentos curriculares assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho e os gêneros discursivos como objeto de ensino-aprendizagem, muitas vezes, em âmbito de sistemas, traduzidos como “conteúdos”, definindo objetivos para práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos e de análise linguística.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65-66).

Pensada a importância da produção textual, se tivéssemos um décimo primeiro mandamento bíblico para traduzir a necessidade e a exigência da palavra na vida, poder-se-ia sentenciar aos professores: “Ensinarás teu aluno a ler e escrever para existir na sociedade!”

Em trabalho de mestrado intitulado “As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares”, Oliveira (2017, p. 180) constata, por meio de análise de planejamentos de trabalho de docentes de terceiro ano do ensino fundamental no contexto de duas escolas do município de Birigui-SP, existir “[...] uma lacuna no trabalho de análise linguística, de produção textual e de intervenção docente sobre essa escrita do aluno”. O estudo realizado mostrou que a produção textual é tomada, na maioria das proposições, como atividade meramente escolar, sendo o professor o único interlocutor. Não foram identificados encaminhamentos docentes que traduzissem um trabalho de revisão, de refacção, de reescrita – conceitos que serão desenvolvidos em seção posterior – de forma a garantir o desenvolvimento pelas crianças de habilidades específicas do fazer textual.

Oliveira e Parisotto (2015, p. 33523) propõem que sejam oportunizadas situações em que os docentes repensem “[...] a sua prática de modo que se oriente um trabalho mais assertivo de e com a produção textual”, uma vez que se acredita que “[...] não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p.6). As pesquisadoras esclarecem, também, que

O professor sabe que não há “receitas” para uma prática textual eficaz, que não há única alternativa a ser ponderada, que se consideram muitos passos já dados rumo a esse fazer pedagógico realmente significativo e eficiente, e que não se trata de um “o que fazer” novo, mas um “como” necessariamente diferente daquele que cada um, outrora, enquanto ocupante dos bancos escolares, vivenciou e literalmente recebeu de seus professores. O professor de hoje foi aluno de uma escola que pregou uma “língua-gramática”, calcada em conceitos de “certo” e “errado”, em que se “doutrinou” que aprender a língua e ser eficiente em seu uso era sinônimo do domínio de suas regras, do professar a chamada “norma culta” – a que definitivamente separava os “merecedores do Olimpo” da massa que não ultrapassaria jamais um uso da “boca do povo na língua errada do povo”, ainda que Bandeira (1977, p.212) tenha reconhecido e validado o status de “língua certa do povo / porque ele é que fala gostoso o português do Brasil”.

Refletir com os professores sobre o paradoxo das práticas pedagógicas de linguagem que se revelam e que habitam cada sala de aula e as escolas de modo geral e os discursos assumidos torna-se necessidade para se vislumbrar um horizonte, no mínimo, diferente (OLIVEIRA; PARISOTTO, 2015, p. 33522-33523).

Logo, ainda que muito se venha discutindo sobre a produção textual na escola, este trabalho se preocupa com a formação de professores de quinto ano do ensino fundamental para o encaminhamento de um trabalho com produção textual que ultrapasse a mera “escrita para o professor” e que, de fato, as proposições estejam envolvidas em situações discursivas concretas, exigindo uma elaboração textual que entenda como imprescindíveis processos de revisão, de refacção e de reescrita do texto produzido. Trata-se, portanto, de formar o professor para que haja realmente um trabalho consistente de ensinar a escrever nas escolas, distanciando-se do “pseudoensino” de escrita que parece se perpetuar.

O apresentado neste trabalho de doutorado poderá ajudar os professores a refletir sobre como são feitas as intervenções nos textos das crianças de modo a contribuir para a formação de estudantes produtores de textos que “tomem a palavra” e que tenham o que dizer nos contextos dos quais participam como atores, e não silenciosos coadjuvantes. É uma forma de, num dizer bastante amplo, por meio da pesquisa científica, colaborar com a formação docente para que se reflita acerca de saberes didático-pedagógicos sobre correção e avaliação de textos, culminando, por meio do trabalho que é desenvolvido nas escolas, na formação de estudantes que tenham garantida a participação social pela produção de textos orais e escritos que lhe são requeridos nas diversas vivências.

Para Veiga Simão (2007, p. 98), “[...] a escola pode ser um lugar onde os professores desenvolvam a sua capacidade para responder às grandes interrogações educativas e para produzir um conhecimento útil para todos”, o que reforça a pretensão deste trabalho, que, pela importância da produção acadêmica na disseminação de ideias e como contribuição à capacidade humana de produção de sentido, apresenta as análises que se construíram. É também um norteador a outras propostas de formação docente com foco na produção textual em anos iniciais do ensino fundamental a partir de necessidades comuns/semelhantes sentidas pelos professores e/ou no âmbito das escolas, partindo do aqui apresentado para ampliar e tornar mais completa a discussão sobre o tema, justificando a relevância da sua difusão. Do realizado neste trabalho ao que se pode tomar como ideal de formação continuada docente há muito chão a ser percorrido.

1.3 De problema à solução: quais as possibilidades, então, de “olhar” para o trabalho com a produção textual?

Se a atividade de escrita é caracterizada como complexa, seu ensino não se dá no campo da simplicidade ou da facilidade; a articulação e a integração de atividades de leitura, escrita e análise linguística tal como proposta por Geraldi (1984) não se mostram uma constante no planejamento docente, já que a própria formação dos profissionais é permeada pela fragmentação de conteúdos e de saberes.

A ação pedagógica, muitas vezes em decorrência de pressões externas por resultados em avaliações externas de sistemas, foca-se nas questões concernentes à leitura, mais precisamente às atividades de exploração de textos, muitas vezes de forma rasa, de entendimento da superficialidade do texto, e o trabalho com a produção textual acaba acontecendo sem o devido aprofundamento de que esse processo carece. Na mesma vertente de “importância secundária”, encontram-se as atividades de análise linguística.

Tudo na escola acontece de forma segmentada, quando deveria acontecer o oposto. Nessa fragmentação do ensino, os processos de revisão, de refacção textual e de reescrita nem sempre acontecem como deveriam e a criança segue sua escolaridade acreditando que o texto é algo que nasce pronto, uma espécie de “milagre” que somente a poucos é concedido o “dom”.

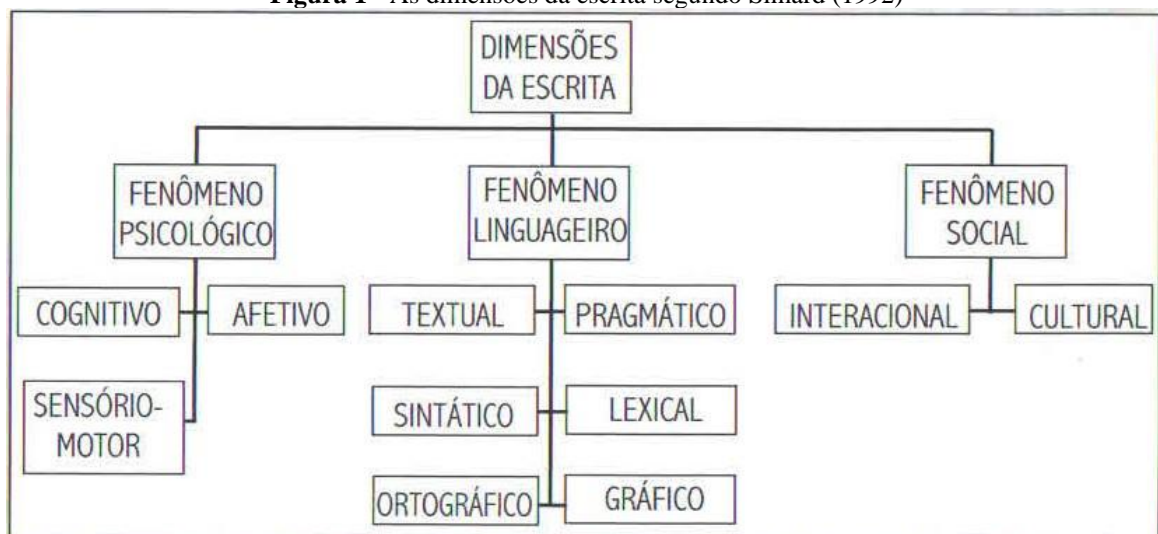
Embora a produção textual como um processo que precisa ser ensinado e vivenciado pelos estudantes faça parte do discurso docente, na prática, muitas vezes, o que se dá é a perpetuação da escrita para o professor, em muitos momentos como instrumento para se atribuir uma nota, de busca de acertos e erros gramaticais, ou como “encerramento” de um capítulo de

livro didático ou “fechamento” da semana planejada, sem que outras questões relativas à coerência e adequação textual sejam trabalhadas, nem mesmo sejam consideradas situações de comunicação para a sua proposição; o texto continua sendo entendido como “produto” e não como motivador do processo.

Essa mudança de concepção docente sobre o ensino da produção textual, e por extensão a mudança de práticas, pode ser facilitada e/ou proporcionada por processos de formação continuada em que, mais do que apresentação de conceitos, sejam vivenciadas situações de tematização da prática e de dupla conceitualização.

Em uma concepção enunciativo-discursiva da linguagem, tal como proposta pelos PCNs (BRASIL, 1997) e BNCC (BRASIL, 2018), toda prática de escrita teria como ponto de partida o fenômeno social. Portanto, para se pensar um ensino de produção de texto que ultrapasse esse modelo cujas limitações foram expostas, há que se considerar as dimensões da escrita apresentadas por Simard (1992), citado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20), compreendendo-se que o texto escrito não se restringe à ideia de grafar palavras numa dada sequência, conforme se verifica na Figura 1:

Figura 1 - As dimensões da escrita segundo Simard (1992)



Fonte: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 20.

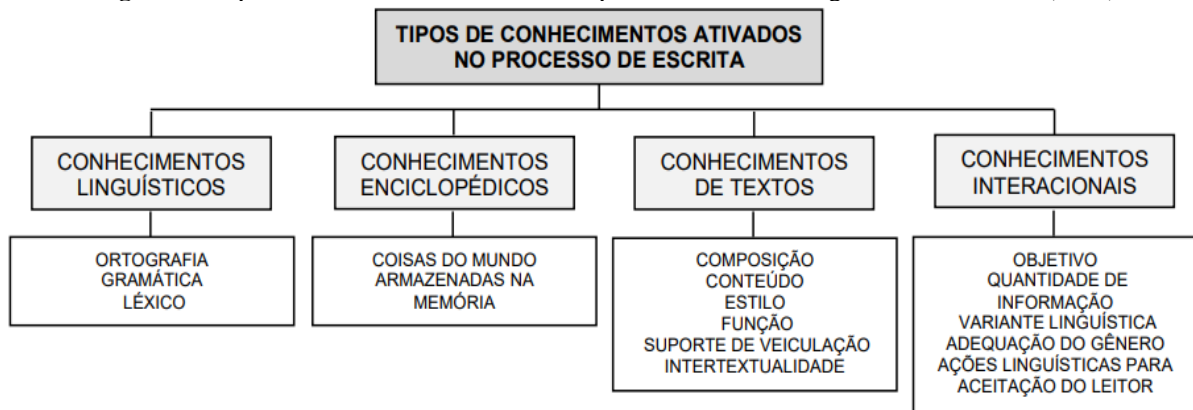
Não raro, as intervenções docentes se concentram no aspecto linguageiro, e não consideram o trabalho com a mesma importância dos fenômenos psicológico e social. Subjugados ao domínio de um ensino centrado nas questões normativas da língua, os aspectos psicológicos e sociais nem sempre são considerados pelos produtores de texto, o que deixa lacunas nesse processo, seja na sua execução propriamente dita, o escrever, seja no seu ensino por parte das agências formadoras.

Segundo Koch e Elias (2012, p. 36),

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Considerando o exposto, as autoras abordam os tipos de conhecimentos ativados no processo de escrita, sintetizados na Figura 2 que segue:

Figura 2 - Tipos de conhecimento ativados no processo de escrita segundo Koch e Elias (2012)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de Koch e Elias (2012)⁷.

No caso do esquema proposto por Koch e Elias (2012), reforça-se o pressuposto de que é dada ênfase ao trabalho com os conhecimentos linguísticos em detrimento dos demais, agregando-se também um olhar à composição dos textos, que é parte dos conhecimentos de textos, mas não significa a sua totalidade.

No Ensino Médio, por conta das propostas de vestibulares que envolvem coletânea de textos cujo uso é objeto de avaliação, os conhecimentos enciclopédicos são comumente explorados em aulas específicas do componente curricular Redação, mas, no Ensino Fundamental, esse é um aspecto que precisa ser melhor planejado, bem como os ditos conhecimentos interacionais.

É importante, também, refletir sobre o Eixo da Produção de texto na BNCC (BRASIL, 2018), que, conforme consta no documento, “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2018, p. 74). No tocante às práticas de produção textual, são estabelecidas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, que convêm ser destacadas pela necessidade de comporem parâmetros de “ver e reparar” para os docentes.

⁷ KOCH, Ingedore Villaça Koch; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-49.

O que se estabelece como necessário é que os “olhos docentes” enxerguem além dos aspectos gramaticais e considerem a complexidade da produção textual e de seu ensino, o que exige, ainda e fundamentalmente, a assunção de uma vertente que entenda a necessária circulação social do que se produz. Caso contrário, se os discursos continuarem a contradizer as práticas, perceber-se-á, cada vez mais, uma distância entre o que se prega como ideal e o que se faz de fato. Esse distanciamento pode ser figurativizado como um “cânion” que se mostra quase que intransponível, visto que a publicação dos PCNs (BRASIL, 1997) deveria ter oportunizado reflexões e incentivado ações que viessem a minimizar essa realidade. Todavia, mesmo que as discussões e pesquisas acadêmicas em muito já tenham progredido, o tempo e as mudanças não seguem a mesma progressão na maioria das escolas brasileiras. Há um apego pelo que se teve desconsiderando as lacunas que foram sendo deixadas.

Mesmo com toda fragilidade que se identifica na BNCC (BRASIL, 2018), atualmente, o que toma o olhar dos professores nas escolas brasileiras é tal publicação, ela “está” na escola e deve ser lida com lentes críticas a fim de proporcionar a reflexão docente. É fundamental que os professores reconheçam que a preocupação está centrada na “fixação de conteúdos mínimos” (BRASIL, 1988), quantitativos, portanto, e não nos aspectos qualitativos que deveriam orientar a educação. A interpretação de instâncias superiores geralmente é a de que, se “lei”, deve ser seguida, mas essa ação não pode ser despida de estudo e nem permite ignorar que os professores podem adotar seus posicionamentos e justificá-los pelas concepções e bases teóricas que defendem. Mais até: que esses posicionamentos sejam divergentes do que é estabelecido na BNCC (BRASIL, 2018), afinal, lecionar não é brincar de “O mestre mandou”; o trabalho docente é uma atividade intelectual.

Muitas vezes, os professores ficam alheios às discussões sobre essa implantação; cumprem-na por determinação superior. O que se quis, também, é que os professores e gestores participantes deste trabalho pudessem olhá-la, vê-la e repará-la. Só assim se tira a venda que cobre os olhos para que se tome uma postura diante dessas determinações.

Podem ser observadas no Quadro 1 as dimensões das práticas de produção de textos presentes na Base (BRASIL, 2018):

Quadro 1 - Dimensões das práticas de produção de textos segundo a BNCC (2018)

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana
Dialogia e relação entre textos
Alimentação temática
Construção da textualidade
Aspectos notacionais e gramaticais
Estratégias de produção

Fonte: BRASIL (2018), BNCC, p. 75-76.

O documento, em partes, esclarece que as habilidades de produção não devem ser desenvolvidas “[...] de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 76).

Acredita-se que a ideia de trabalho com o texto no ensino de língua portuguesa materializado nos gêneros textuais/discursivos tenha transcendido os documentos oficiais e faça parte da convicção dos professores, no entanto, reconhece-se que a dificuldade docente resida na sua necessária didatização sem dissociar esse processo das práticas sociais, o que significa dizer que a escolarização dos gêneros não pode/deva, se desvincular das vivências fora da escola.

Para Carnin (2016, p. 51), “[...] é necessário encarar o ensino da escrita como um processo que deve ser paulatinamente desenvolvido no âmbito de um projeto de ensino que pode, dentre outras características, dialogar mais explicitamente com práticas de interação social em que a escrita assume papel nodal”. E o estabelecimento desse diálogo não cabe e nem pode mais ser tardado.

A questão que incomoda professores, gestores escolares e de sistemas e estudiosos do tema se mostra essencialmente como didatizar o ensino de um gênero de maneira que os estudantes se sintam motivados a esse aprendizado e que as situações comunicativas propostas extrapolem o caráter artificial de simulacros.

Na perspectiva deste trabalho, há fundamental relação entre o entendimento dos docentes e gestores acerca do trabalho com os gêneros na sala de aula e o processo de ensino da produção textual. À medida que não se separam as exigências de uma situação comunicativa, os processos que a escrita mobiliza para atender a esse propósito comunicativo, do produzir um texto, para o aluno, e do ensinar a produzir esse texto, para o professor, podem se revelar em um fazer didático-pedagógico bastante diferenciado, que venha a romper com paradigmas de aula ou de trabalho com língua materna bastante criticados ao longo dos anos, mostrando-se bem mais prazeroso e exitoso.

O esforço para pensar diferente o ensino da língua portuguesa, preferencialmente por meio de sequência didática (SD) ou de projetos didáticos de gênero (PDG)⁸, pode ser proporcional ao sucesso e ao contentamento dos envolvidos. Isso exige, ainda e necessariamente, uma apropriação dos esquemas de SD propostos por diversos estudiosos, não no sentido de seguir “à risca” a estrutura apresentada, mas da assimilação de seus princípios,

⁸ Os conceitos de SD e PDG serão apresentados no item 2.1, na página 70.

do entendimento da lógica que sustenta essa metodologia, da disposição dos professores ao trabalho desafiador de pensar algo que não está pronto, e sim em constante elaboração e reflexão.

O texto oficial da BNCC (BRASIL, 2018) destaca, também, a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) à realidade escolar, marcadamente no que tange ao trabalho com gêneros que surgiram com o advento das redes sociais. Prova-se que o que se pensa, se escreve, se registra, circula socialmente, mais um motivo para entender a produção na escola para além de seus muros.

Outro aspecto para o qual se joga luz é o trabalho com o texto oral. Os PCNs (BRASIL, 1997) salientaram a importância da abordagem do texto oral; na BNCC (BRASIL, 2018), o entendimento primeiro da produção de texto para além do escrito ficaria evidenciado, exigindo uma compreensão docente para o trabalho com gêneros textuais/discursivos que circulam em suportes variados. No entanto, especificamente nessa questão, importa refletir sobre como o eixo Oralidade na BNCC (BRASIL, 2018) é fortemente vinculado a textos escritos (GUIMARÃES, 2016), contrariando, assim, as correntes teóricas que o documento diz assumir.

Assim sendo, se já havia uma lacuna no ensino da produção escrita, vê-se acrescentado o desafio de ser pensado o ensino de gêneros orais, que não se fez consolidado com a publicação dos Parâmetros (BRASIL, 1997), e que são propostos, ainda que confusa e obscuramente, pela Base (BRASIL, 2018) com a abordagem dos textos que se materializam em sua forma oral e/ou escrita nas mídias por onde circulam, algo que nem sempre se estabelece numa relação de familiaridade sentida pelos docentes, tampouco confortável, por se notar um distanciamento de seus conhecimentos com os letramentos digitais.

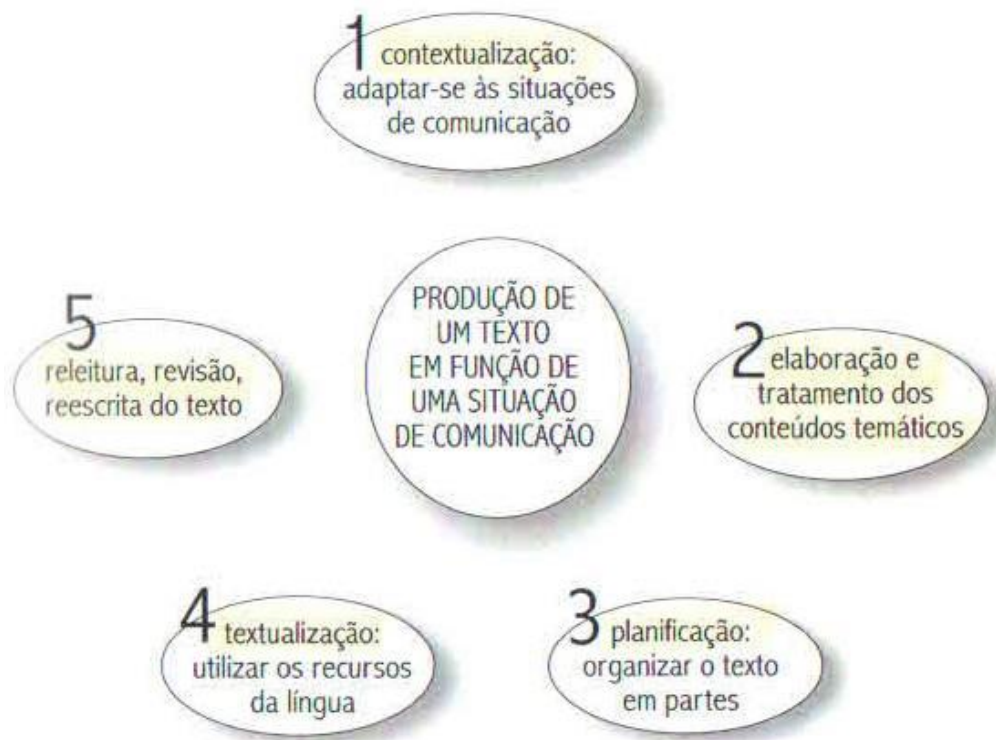
O ensino da produção textual, portanto, não se resume a sua forma escrita e os processos envolvidos no ato de produzir textos não obedecem a uma única dinâmica. Em outro dizer, não há mais como defender o uso de “técnicas de redação”, de exercícios isolados, de esquemas prontos em que se “encaixam” palavras, de modelos fixos. O ensino, logo, precisa ser repensado e mudar, em todas as etapas da escolaridade. Não se trata mais de tendência, mas, sim, de fato comprovado por diversos estudos, seja no campo da Linguística Aplicada, seja no campo da Educação, áreas pelas quais este trabalho transita.

Certo que houve muitos avanços no ensino da língua, mas as influências recebidas das cartilhas de ortografia, das gramáticas, das aulas de composição textual, das técnicas de redação ainda respingam, embora não devam, nas aulas cujo intuito é trabalhar a produção de textos. Não é mera mudança de nomenclatura, é mudança de concepção.

A produção textual na escola precisa ser olhada, vista e reparada. Desde o final dos anos 80 essa defesa vem sendo feita pelo meio acadêmico, cabendo à escola básica criar condições para que o ensino da produção textual se efetive de forma transformadora.

Priorizar reflexões sobre situações interativas reais acaba se apresentando, portanto, um ponto de partida pertinente e coerente – além de bastante dificultoso – para o ensino da produção de textos. Nesse contexto, faz-se mister que se considerem as operações que são mobilizadas durante o processo de produção textual, dentre as quais Dolz, Gagnon e Decândio (2010) destacam cinco mais importantes, planificadas na Figura 3:

Figura 3 - As operações da produção textual segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010)



Fonte: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 25.

O esquema reforça que a situação de interação é o elemento que vai motivar a produção textual, desencadeando todo o trabalho que a envolve, notadamente considerando aspectos bem mais amplos que o da textualização, que é parte, mas não a totalidade do processo.

É justamente essa ampliação de olhar que a escola precisa assumir, defender e praticar para efetivar as mudanças.

Uma comparação entre o Quadro 1, em que se apresentam as dimensões estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2018), e a Figura 3, cujas operações do processo de escrita selecionadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) são elencadas, permite aproximações sistematizadas no Quadro 2 apresentado a seguir:

Quadro 2 - Aproximações entre as dimensões das práticas de produção de textos segundo a BNCC (2018) e as operações da produção textual segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010)

Dimensões da produção textual segundo a BNCC	Operações da produção textual segundo Dolz, Gagnon e Decândio	Aproximações
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.	Contextualização: adaptar-se às situações de comunicação.	Diz respeito ao conhecimento da situação comunicativa de modo a produzir um texto que seja coerente à tarefa pedida, analisando as condições de produção envolvidas e os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos necessários para o atendimento da situação.
Dialogia e relação entre textos		Na BNCC, relaciona-se ao conhecimento das diferentes vozes percebidas no texto e nas relações de intertextualidade estabelecidas. Embora, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) não tenham elencado esta operação dentre as cinco mais importantes, não significa que ela não seja reconhecida como responsável pela construção da textualidade.
Alimentação temática	Elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos.	Refere-se à progressão temática e à necessária seleção de informações, conseguidas pela leitura de referências e fontes confiáveis, que serão disponibilizadas ao leitor para que seja mantido o diálogo com os conhecimentos de já dispõe.
Construção da textualidade	Planificação: organizar o texto em partes.	Relaciona-se ao estabelecimento de relações entre as partes do texto, consideradas as particularidades do gênero em questão, no que concerne à estrutura composicional, ao estilo e à estrutura interna.
Aspectos notacionais e gramaticais	Textualização: utilizar os recursos da língua.	Os processos coesivos e o emprego de conhecimentos dos aspectos notacionais (ortografia, pontuação, concordância, regência) de acordo com a norma culta (sempre que for exigida) é de que trata este item.
Estratégias de produção	Releitura, revisão, reescrita do texto.	Exige-se, aqui, o retorno do produtor ao texto para que intervenções sejam feitas com o objetivo de torná-lo melhor e mais adequado à situação comunicativa. Pede que estratégias sejam desenvolvidas para esse fim.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Atentar para essas dimensões/operações reforça a complexidade do ensinar/aprender produção de textos. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 31), essa complexidade “[...] justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz”, o que exige, por parte de quem ensina, o desenvolvimento de uma didática para o trabalho com a produção de texto.

É dessa necessidade que esta tese nasce. E é da necessidade de que, nas salas de aula, o professor possa garantir o direito à palavra a todos os seus alunos. Não se trata de alfabetizar no restrito sentido que alguns grupos – a quem convêm somente que a maioria saiba assinar o nome – querem divulgar como índices alcançados. Sabe-se da dificuldade de fazer valer o direito de ensinar.

Ainda falta muito cimento em barraco de madeira e ainda falta muita terra pra combater o cimento no coração dos poderosos, e é disso que nossa arte fala: dessa coisa do branco no preto sem o preto no branco. Captou, capitão?

[...]

A poesia está na pauta dos despautados, contrariando os despeitados.

Acho que a gente fala certo, mas algumas pessoas insistem em escutar errado, só pelo prazer de praticar um outro esporte muito comum nas rodas letradas: a falta de generosidade, de senso e de patriotismo.

Não posso entender como ainda tem pessoas que bradam retumbante que querem um país melhor, mas, ao mesmo tempo, não querem que o sol brilhe pra todo mundo.

[...]

Se a palavra liberta, então somos livres!

E se algumas pessoas ainda não sabem, é isso que estamos fazendo: despertando os adormecidos para que todos saibam que não há mais tempo a perder, e a felicidade, ainda que tardia, deve ser conquistada, e que ninguém mais agradeça pelas migalhas do cotidiano (VAZ, 2016, p. 20-21).

É por esse direito, por esse poder e por essa liberdade de existir no mundo que este trabalho acadêmico-científico, filiado à corrente teórica do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para discutir produção de textos, ousa lançar perguntas para as quais buscará apresentar respostas.

1.4 A questão-problema

Para o desenvolvimento deste trabalho de tese, considerou-se a seguinte questão-problema: **como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção textual?**

Para se chegar a uma resposta de dimensão viável e com contribuição sólida ao meio acadêmico, definiu-se que seriam analisados como o professor trabalha cotidianamente a produção textual e quais as principais dificuldades que possui na avaliação e correção de textos dos alunos.

No processo de reflexão sobre a formação continuada, outras questões, agora mais ligadas ao projeto de extensão proposto, se colocaram como necessárias serem consideradas, principalmente pensada a ação junto aos participantes:

- Quais direcionamentos os docentes podem dar aos alunos nas várias etapas da produção textual presentes em uma sequência didática?
- Quais os critérios que podem ser adotados para nortear a ação docente e a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes?
- Como os encaminhamentos docentes contribuem para que os estudantes aprimorem suas produções?

- Quais estratégias podem ser adotadas para o encaminhamento de práticas de revisão, de refacção e de reescrita de textos?
- Quais fundamentos da prática docente orientam a produção, correção e avaliação textual?

1.5 “Os sonhos só acontecem quando você acorda”⁹: o porquê e o que quer este trabalho

O escritor moçambicano Mia Couto (2005, p. 110) explica que “A escrita não é um veículo para se chegar a uma essência. A escrita é a viagem, a descoberta de outras dimensões e mistérios que estão para além das aparências”. E porque presente no mundo de forma tão intensa, a escrita é vida. Ironicamente, a escola muitas vezes a mata, e, assim, nega a possibilidade de existir a tantas crianças, adolescentes e adultos.

Para Bakhtin (1992, p. 279), “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua”. Essa materialização no mundo se dá por meio de textos; por sua vez, “Qualquer texto, oral ou escrito, organiza-se em um gênero discursivo” (ABAURRE; ABAURRE, 2012, p. 17)¹⁰.

Para Bronckart¹¹ (2012, p. 103), “A apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que reforça a importância de sua abordagem na escola. A fim de trabalhar o entendimento e a produção dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade letrada, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o planejamento de trabalho por meio de sequências didáticas.

A consideração da aula de português que passa a ter foco no texto, a entender os gêneros textuais/discursivos como proposta de trabalho e a reclamar o planejamento por meio de sequências didáticas foram “inovações” que adentraram o espaço escolar e deixaram o professor em solo arenoso. Percebe-se a tentativa docente de atender a essas diretrizes, no entanto, muito

⁹ VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016. p. 18.

¹⁰ Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos são entendidos “[...] em um enfoque discursivo-interacionista. Esse autor [Bakhtin], que insiste no caráter social dos fatos de linguagem, considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade linguística. Sendo social e ocorrendo em um dado contexto, os gêneros são diversos, as produções de linguagem são diversas e são definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelo **conteúdo temático**, pelo **estilo** e pela **construção composicional** dos quais se utilizam” (DIAS et al., 2011, p. 144, grifos dos autores).

¹¹ “Bronckart retoma teorias de Vygotsky e de Bakhtin – sob diferente enfoque –, e adota o projeto do interacionismo sócio-discursivo em que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. [...] dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares que constituem os gêneros” (DIAS et al., 2011, p. 146).

do ensino centrado na gramática normativa e no texto como pretexto para “responder perguntas” (de vocabulário, de compreensão, às vezes num nível superficial) e como mote para produção de texto ainda tem eco na sala de aula. As questões relativas à produção de texto, por mais importantes que se coloquem, ainda habitam o campo da incerteza docente e, por esse motivo, muitos seguem reproduzindo práticas vivenciadas como alunos e, mesmo sabendo que nem sempre trazem contribuições ao desenvolvimento de habilidades escritoras para os estudantes, é o que se tem de mais seguro.

Se “[...] a sociedade como um todo, de forma cada vez mais enfática nos últimos anos, reivindica a necessidade de que a qualidade do ensino seja melhorada, resultando em mudanças fundamentais no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados” (RINALDI; PARISOTTO, 2013, p. 184), há que se pensar em processos formativos que atendam mais especificamente as dificuldades docentes diagnosticadas nas escolas e nas redes de ensino.

Rinaldi e Parisotto (2013, p. 186) explanam que “[...] os professores passam a ocupar um lugar central nas reformas educacionais, pois têm a responsabilidade de conduzir os alunos nessa empreitada e a de responder com o seu trabalho às demandas educacionais delineadas”. Acrescentam, ainda, que

Nos últimos anos vem se consolidando a ideia de que o bom ensino é mais complexo do que a princípio se imaginava. O ensino cada vez mais tem sido reconhecido como caracterizando uma “mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos, assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre” (TATTO, 1993, p. 87), contrariando a ideia de que qualquer um pode ensinar. Essa nova forma de conceber o ensino tem resultado na alteração profunda dos conhecimentos, habilidades e disposições que os professores devam apresentar. Além de compreender o professor como um profissional, a pesquisa na área educacional aponta para a importância de investigar o seu papel no delineamento e implementação de políticas públicas e na definição do conhecimento necessário para o ensino bem sucedido (RINALDI; PARISOTTO, 2013, p. 186).

Assim, pensar uma proposta de formação a partir das demandas formativas reveladas pelas dificuldades docentes, em que professores tenham participação ativa e protagonismo, em que sintam que suas vozes são ouvidas e que há uma busca por respostas aos anseios e dúvidas que possuem, em parceria com a universidade por meio da pesquisa científica, e que, mais do que mudança de discursos, tenha reflexos na ação docente, é o que se sonhou quando este trabalho se esboçou em projeto de pesquisa. Mais ousado até: contribuir para que os estudantes leiam e escrevam textos com autonomia e com sucesso, seja em que situação for.

Considerada essa exigência do protagonismo docente em seu processo formativo, analisa-se a coerência de utilização da dupla conceitualização como estratégia, uma vez que

permite dois aprendizados simultâneos – sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas de ensino.

Costa Val et al. (2009, p. 52), no tocante à avaliação do texto escolar, discorrem que

[...] a visão tradicional, tende a ressaltar apenas a correção de aspectos linguísticos pertinentes à variedade linguística de prestígio – a chamada “língua padrão”, como se a dimensão formal do texto existisse solta, desgarrada dos elementos discursivos e contextuais que a geraram. Tende a levar em conta questões relativas ao vocabulário, à ortografia, à pontuação e à paragrafação, à concordância, à estruturação sintática dos períodos, esquecendo-se de que esses aspectos estão no texto em função do conteúdo que o aluno quer expressar e da maneira como ele entendeu os objetivos que a sua escrita deve cumprir na situação comunicativa em que se insere.

Os autores contribuem também com a seguinte reflexão:

Definir que conhecimentos e habilidades devem ser privilegiados no ensino da escrita não é uma tarefa fácil. Essa tarefa se torna ainda mais difícil quando não se dispõe de fundamentação teórica adequada, que permita identificar os conhecimentos envolvidos no processo de escrita. Muitas vezes o professor tem boas intuições sobre o seu trabalho e sobre a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem de como transformá-las em um planejamento sistemático (COSTA VAL et al., 2009, p. 138).

Acredita-se que a ação docente decorra, além da sua formação acadêmica inicial, das vivências que cada um traz da sua escolarização básica, bem como da sua experiência como docente, incluindo-se nesse processo de construção do “ser docente” as contribuições dos processos formativos continuados.

Trata-se de uma operação que pode assim ser planejada: formação inicial + vivências como aluno + experiência docente + formação continuada.

Os programas de formação continuada nem sempre apresentam reflexos na prática dos professores porque, não raro, polarizam-se em duas vertentes: um excesso de teorização, muitas vezes, distante do fazer docente cotidiano; ou um foco extremado no fazer desconsiderando o arcabouço teórico necessário à sustentação dessa prática. Nesse sentido, cabe destacar a afirmação de Nóvoa (2001, p.14), para quem “[...] é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança”, concebendo-se que

[...] há um déficit de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas. Citando John Dewey, o que é essencial é a reflexão sobre as práticas. [...] Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. Da mesma maneira que é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer (NÓVOA, 2001, p.16).

Tem-se como pressuposto que, conhecendo, o professor consiga elaborar seus planejamentos de forma a tornar a ação docente mais clara e precisa e a alcançar mais

rapidamente seus objetivos, ou seja “[...] diminuir a distância entre o que se faz e o que se deveria estar fazendo” (GANDIN, 2014, p. 23).

Especificamente no tocante ao desenvolvimento de sequências didáticas, é preciso que os professores compreendam a necessidade de definição da situação comunicativa que está envolvida na produção/estudo de determinado gênero textual/discursivo, e, com isso, delinear os encaminhamentos que devem ser seguidos para que o estudante vá se apropriando dos recursos expressivos e linguísticos, bem como de mecanismos de revisão, refacção e reescrita para a efetiva circulação social de seu texto. Dessa forma, contribuir-se-á para o desenvolvimento de ações no trabalho com a língua que garantam o sucesso da criança em situações sociais de uso.

Insistir na formação continuada docente é a garantia de que haverá sempre o eco de que mudanças somente ocorrem quando aprendemos a aprender e, principalmente, aprendemos a aprender a ensinar. Colello (2012, p. 47) afirma que

Na busca de alternativas educativas, os métodos de ensino, os recursos didáticos e as cartilhas podem ser revistos, renovados corrigidos e até eventualmente substituídos, mas as mentalidades que os sustentam resistem teimosamente, assim como a atitude daqueles que discriminam os diferentes universos culturais, em posturas etnocêntricas, esquivando-se do saber, do diálogo, da convivência democrática, da linguagem poética e também da compreensão de si mesmo.

Para a autora, “Na prática, tanto a inadequação das diretrizes do ensino da língua escrita como os vícios da metodologia na sala de aula [...] refletem-se nos baixos níveis de letramento, nas dificuldades para ler e escrever e em modos específicos de consolidação dessa aprendizagem” (COLELLO, 2012, p. 52).

Se “Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), torna-se necessário primeiro formar o professor para atuar em cumprimento a essa exigência, já que em sua formação a leitura e em especial a escrita não ultrapassaram as barreiras escolares e não foram além dos olhos do lente, o que, em muitos, causou um desconforto que se estende até o exercício de sua profissão quando colocados diante da folha em branco ou de uma plateia desconhecida.

E, ainda, se há verdade na máxima popular de que ninguém dá o que não tem ou ensina o que não sabe, torna-se imperativo propor intervenções por meio de programas de formação continuada que garantam aos docentes o domínio do saber fazer para poder intervir.

Muitos dos processos formativos docentes estão centrados em questões de leitura e de matemática, reflexo das exigências das avaliações externas em larga escala. Mesmo bastante abordado em formações, o trabalho com leitura também pode ser alvo de questionamentos, uma

vez que muita ênfase é dada a questões que extraem do texto informações e pouco se avança no plano da reflexão (GUIMARÃES, 2016).

A proposição de formações voltadas ao estudo de questões relativas à produção de texto não tem sido prioridade entre os que trabalham com a formação de professores nas redes municipais, no entanto, há o reconhecimento de que, para que os conhecimentos docentes avancem sobre as aprendizagens que precisam ser construídas no trabalho com produção de texto na sala de aula, é importante que seja pensado um curso de formação com esse foco.

Este foi o entendimento que orientou o olhar durante o desenvolvimento deste trabalho: considerar o município pesquisado em sua particularidade. Para tanto, foram participantes professores que lecionavam em turmas de quinto ano e gestores de escola e de rede do contexto municipal, para quem foi proposto um curso de aprofundamento (180h) ao longo do ano 2019.

Neste trabalho, a tematização da prática, por meio de análise de planejamentos dos professores e filmagens de aulas em que foram aplicadas sequências didáticas planejadas ao longo de curso de aprofundamento proposto¹², tornou possível que os docentes envolvidos tomassem a ação como objeto de reflexão e repensassem como fazem intervenções e como sempre podem aprimorar o processo de ensino da produção de texto.

A seguir, são apresentados sucintamente alguns aspectos metodológicos a fim de melhor situar este estudo¹³.

1.5.1 A natureza da pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, na área de Formação de Professores, por meio da qual se pretendeu agir na realidade pesquisada a fim de provocar mudanças em seu contexto.

1.5.2 Objetivo Geral

Refletir sobre o envolvimento dos professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e dos gestores da rede municipal de Birigui-SP em uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos, consideradas as necessidades do contexto pesquisado.

¹² O detalhamento do curso de aprofundamento proposto encontra-se na Seção 7.

¹³ A seção 4 cuidará de forma detalhada das questões metodológicas deste trabalho.

1.5.3 *Objetivos específicos*

Na delimitação dos objetivos específicos deste trabalho há duas dimensões para as quais se pede especial olhar: a da pesquisa e a da proposta formativa (curso de aprofundamento) que integra o estudo. Não se desvinculam, posto que a proposta formativa integra a pesquisa, mas é certo acentuar que como proposta de ação colaborativa também teve seu objetivo delineado.

Dito isso, primeiramente elencam-se os objetivos específicos deste trabalho e, na sequência, para melhor visualização e entendimento dessas duas dimensões explicitadas, apresenta-se um quadro com tal separação, acrescentando os instrumentos que foram utilizados para geração de dados e detalhando os participantes envolvidos.

Como objetivos específicos, assim, listam-se:

1. Descrever como os professores pesquisados propõem, corrigem e avaliam as produções textuais dos estudantes;
2. Identificar e apresentar as principais dificuldades docentes no processo de proposição, correção e avaliação de textos;
3. Construir, desenvolver e analisar curso de aprofundamento que aborde o planejamento de sequências didáticas, com olhar sobre a produção textual;
 - 3.1 Acompanhar e descrever estratégias e procedimentos de intervenção e os direcionamentos docentes durante a produção textual dos estudantes;
 - 3.2 Refletir conjuntamente com os participantes sobre a proposição textual e os critérios de correção e de avaliação de textos;
 - 3.3 Estimular a autonomia docente para o encaminhamento de procedimentos de revisão, refacção e reescrita de textos;
4. Analisar, consideradas as vivências dos professores e gestores no desenvolvimento da formação proposta, as aprendizagens que foram possíveis ser construídas por meio da tematização da prática;
5. Identificar e compreender os fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos participantes, mediados pela proposta de formação continuada oferecida.

O Quadro 3 sintetiza os objetivos que guiaram este trabalho, distinguindo o que guiou a pesquisa em si e o que tinha referência direta com o curso de aprofundamento planejado, além de indicar os instrumentos que foram utilizados para geração de dados, bem como os seus participantes:

Quadro 3 - Objetivos, instrumentos e participantes da pesquisa

Objetivo Geral		
Refletir sobre o envolvimento dos professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e dos gestores da rede municipal de Birigui-SP em uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos, consideradas as necessidades do contexto pesquisado.		
Objetivos Específicos da pesquisa	Geração de dados	Participantes
Descrever como os professores pesquisados propõem, corrigem e avaliam as produções textuais dos estudantes.	Questionários Planejamentos docentes Textos discentes corrigidos pelos docentes	Docentes Pesquisadora
Identificar e apresentar as principais dificuldades docentes no processo de proposição, correção e avaliação de textos.	Questionários Planejamentos docentes Produções textuais corrigidas pelos docentes	Docentes Pesquisadora
Analisar, consideradas as vivências dos professores e gestores no desenvolvimento da formação proposta, as aprendizagens que foram possíveis ser construídas por meio da tematização da prática.	Filmagens de encontros formativos Relatos/registros reflexivos	Docentes Gestores Pesquisadora
Identificar e compreender os fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos participantes, mediados pela proposta de formação continuada oferecida.	Filmagens de encontros formativos Relatos/registros reflexivos	Docentes Gestores Pesquisadora
Objetivos Específicos do projeto de extensão (curso de aprofundamento) proposto	Geração de dados	Participantes
Construir, desenvolver e analisar curso de aprofundamento que aborde o planejamento de sequências didáticas, com olhar sobre a produção textual: - Acompanhar e descrever estratégias e procedimentos de intervenção e os direcionamentos docentes durante a produção textual dos estudantes; - Refletir conjuntamente com os participantes sobre a proposição textual e os critérios de correção e de avaliação de textos; - Estimular a autonomia docente para o encaminhamento de procedimentos de revisão, refacção e reescrita de textos.	Filmagens de encontros formativos Filmagens de reuniões grupais para planejamentos Planejamentos docentes Filmagens de aulas	Docentes Gestores Pesquisadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É de fundamental importância que se acrescente que a proposição de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, como é o caso, não se guiou pela perspectiva do ensinar algo a alguém, mas, essencialmente, do aprender com um grupo de professores que, por seu trabalho, edifica a instituição escola e ressignifica a vida de estudantes, dando-lhes a oportunidade de sonhar um futuro. Desejou-se, sobretudo, mais aprender do que ensinar, porque a universidade também é um espaço, antes, de aprendizagem, e não só de ensinagem.

Nenhuma resposta que este trabalho apresente antecedeu as verdades dos participantes; a pesquisadora necessariamente é também aprendiz, e por essa contribuição se reconhece o imensurável valor dos que concordaram em validar este trabalho. Não se ousou falar **sobre** a escola, mas, humildemente, optou-se por falar **com**...

Entenderam-se como pressupostos básicos na modalidade de pesquisa adotada: trabalho em grupo, perspectiva colaborativa, problematização definida no campo de atuação, ação desenvolvida no contexto com diversas atividades e planejamento coletivo.

Definidos o problema de pesquisa e os objetivos norteadores deste estudo, segue breve apresentação de como esta tese foi organizada.

1.6 A organização do documento

Este documento organiza-se em seções que buscam apresentar e desenvolver as questões suscitadas, com embasamento no referencial teórico adotado e apresentado ao longo das discussões aqui presentes para fundamentar o trabalho desenvolvido.

“Introdução, ou o rascunho de um sonho” constitui-se a apresentação desta tese. São explicitadas as razões que despertaram o interesse para proposição e para o desenvolvimento da pesquisa que se relata e analisa, o delineamento do problema, os pressupostos e os objetivos que orientam o trabalho. Há breve apresentação das seções que compõem este documento, situando a sua leitura.

“E fez-se a tese!”, pula uma linha, dois dedinhos de parágrafo, letra maiúscula: ensino de língua materna no contexto da produção textual” é a seção em que se discute a importância do domínio da escrita e do seu ensino pela escola; revela que a dominação social e as questões de poder também se mostram além dos aspectos econômicos e que há uma história de subordinação cultural que precisa ser vencida para se falar em educação das massas.

A seção 3 – “Porque metade de mim é a lembrança do que fui, mas a outra metade, não sei’: a formação docente na perspectiva colaborativa” – busca discutir a formação continuada a partir do princípio da colaboração e de um entendimento que coloca o docente como protagonista do processo formativo, ultrapassando a concepção arraigada pela racionalidade técnica de que a formação é um processo passivo de recebimento de conhecimentos que estão fora do contexto de trabalho. Apresentam-se paradigmas, modelos, dimensões de formação continuada e apontam-se os aspectos que foram priorizados no desenho da proposta formativa que embasou o curso de aprofundamento no contexto biriguiense.

Na seção 4, intitulada “Penso, logo pesquiso: a metodologia que orientou a investigação desenvolvida”, são apresentados os instrumentos que foram adotados para geração de dados da pesquisa realizada e como os dados gerados foram analisados neste documento, de forma a permitir a compreensão dos encaminhamentos metodológicos que orientaram o trabalho em questão.

A seção 5 – “Ipse se nihil scire id unum sciat”: a inteligência na admissão da ignorância, ou, o que revelaram os questionários – expõe e analisa os dados gerados pelos questionários preenchidos pelos docentes. Objetivou-se, principalmente, identificar as principais dificuldades no tocante ao processo de proposição e correção de produção de textos, a fim de que esses dados, após analisados, pudessem colaborar com a reflexão sobre quais os encaminhamentos que, se adotados, podem ajudar os alunos na apropriação dos gêneros com os quais se intencionou trabalhar, bem como estender essa compreensão ao trabalho cotidiano com outros gêneros. É a seção que expõe quem são os participantes e o que eles pensam sobre os processos formativos e o trabalho com língua portuguesa na educação básica.

A seção 6 – “Elementar, meu caro Watson. Alguém nos roubou a tenda”: o que os planejamentos permitiram constatar –, revela o que foi possível perceber por meio dos planejamentos cedidos pelas escolas para estudo. Envolveu o olhar da pesquisadora sobre o que os professores já fazem e o que se percebeu ser necessário que ainda venham a fazer para, associado ao que os participantes revelaram como dificuldade, se compusesse o conteúdo programático do curso que foi oferecido.

A seção 7, intitulada “O curso: encontro de gente que se despiu de verdades e se vestiu da vontade de aprender”, apresenta a programação geral do curso planejado para a realidade local em que a pesquisa foi desenvolvida e os encaminhamentos que se deram ao longo do processo formativo, com relatos a partir das vivências registradas por meio das filmagens dos encontros e análises dessas experiências.

Na seção 8 – “Espelho, espelho meu”: as filmagens como estratégia de tematização da prática –, são abordadas as questões relativas às práticas docentes filmadas e as potencialidades percebidas nas propostas desenvolvidas. É a contribuição mais efetiva que os professores filmados deixaram ao seu grupo e a este trabalho.

Em “A avaliação do curso: o que os participantes repararam com as vivências proporcionadas”, a nona seção que integra este documento, registram-se as impressões dos participantes em relação ao processo vivenciado e as percepções da pesquisadora acerca do que se conseguiu atingir.

Em “Considerações finais, ou o que a travessia permitiu que fosse visto e reparado”, são expostas as aprendizagens oportunizadas, bem como as possibilidades de exploração do que se mostrou lacunar, uma vez que se crê que todo passo é avanço, mas que nenhum caminho se mostra completo e definido pelo olhar de um único caminhante.

Quadro-síntese da Seção 1

- Apresenta-se breve memorial da pesquisadora.
- Revelam-se os motivos, de ordem pessoal e profissional, para a realização deste trabalho.
- Justifica-se a escolha da produção textual como foco, corroborada por documentos oficiais que assumem o texto como unidade de trabalho e os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino-aprendizagem e pela constatação, em pesquisa de mestrado, da existência de uma lacuna no trabalho de análise linguística, de produção textual e de intervenções docentes sobre a escrita do aluno.
- Defende-se que a mudança de concepção docente sobre o ensino da produção textual pode ser facilitada e/ou proporcionada por processos de formação continuada em que sejam vivenciadas situações de tematização da prática e de dupla conceitualização.
- Pressupõe-se que no processo de ensino da produção textual dá-se mais ênfase ao trabalho com os conhecimentos linguísticos em detrimento aos demais (enciclopédicos, de textos, interacionais).
- Defende-se que haja fundamental relação entre o entendimento dos docentes e gestores acerca do trabalho com gêneros textuais/discursivos na sala de aula e o processo de ensino da produção textual, preferencialmente por meio de sequências didáticas ou projetos didáticos de gênero.
- Aproximam-se dimensões da produção textual segundo a BNCC e as operações da produção textual definidos por autores que referenciam este trabalho.
- Apresenta-se a questão-problema: como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção textual?
- Entende-se o protagonismo docente como exigência a processos formativos exitosos.
- Acredita-se que a ação docente decorra das vivências de sua escolarização básica, da formação acadêmica inicial e da experiência profissional docente, incluindo-se as contribuições dos processos formativos continuados.
- Expõe-se a natureza da pesquisa ora relatada: pesquisa-ação crítico-colaborativa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, na área da Formação de Professores.
- Apresenta-se o objetivo geral – refletir sobre o envolvimento dos professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e dos gestores da rede municipal de Birigui-SP em uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos, consideradas as necessidades do contexto pesquisado – e o detalhamento dos objetivos específicos da pesquisa e da proposta formativa.
- Apresenta-se a organização do documento, com breve descrição das seções que o compõem.

“E FEZ-SE A TESE!”, PULA UMA LINHA, DOIS DEDINHOS DE PARÁGRAFO, LETRA MAIÚSCULA: ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
Depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a
imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejou, pedindo ao pai:
– Me ajuda a olhar!

(GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: LP&M, 2002. p. 12)



(DALÍ, Salvador. **Criança Geopolítica Assistindo ao Nascimento do Novo Homem**, 1943. Óleo sobre tela. 45,5 x 50. Museu Salvador Dalí. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/4526/1/19778.pdf>. Acesso em 21 ago. 2019.)

Está na Bíblia Sagrada: “No princípio era o Verbo”¹⁴! No entanto, dos grunhidos à conjugação do “ser” em todos os tempos e modos, há que se considerar uma histórica evolução da humanidade. A sentença bíblica instituiu a capacidade e a validade da palavra e, para a religião, pode ser que tenha sido no sopro do Criador sobre a criatura que o barro adquiriu vida e o domínio do enunciado. A literatura ficcional também não se omitiu de explicações e Monteiro Lobato (1993) concedeu à Emília a dom humano de “ser e dizer” por meio da magia das pílulas falantes¹⁵.

Para a ciência, contudo, as crenças da religião não bastam e a criatividade da ficção não se sustenta, o que tem alçado a “faculdade de linguagem” a objeto de estudos de diversas áreas do conhecimento. Conceitos de língua e linguagem são constantemente discutidos, retomados e revelam teorias e posturas diversas sobre o papel da linguagem na busca de um melhor entendimento sobre o fenômeno. Saussure (2012, p. 40)¹⁶ inaugura a Linguística moderna ao captar a natureza da linguagem humana e determinar a língua como sistema vivo que se transforma continuamente, determinando, dentre outras descobertas, que “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”¹⁷.

Bakhtin (1992, p. 123, grifo do autor) defende, em contraposição a Saussure e a correntes que compreendem a língua a partir de uma abordagem psicologizante/subjetiva, que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse “dispositivo” da linguagem que caracteriza o humano teria gerado a necessidade de “tomar a palavra” e o “verbo” primeiro se fez gesto, grunhido, rabisco até chegar a outras formas de significação. Vale reforçar que, mesmo que se defenda certa “programação lingüística”, essa competência não se desenvolve no isolamento e os estudos de Vigotski (2008) aprofundam discussões acerca do intercâmbio social como a principal e básica função da linguagem e do pensamento generalizante, que evidencia a capacidade humana de abstração, generalização, classificação na relação do homem com o mundo, o que torna a linguagem um instrumento de pensamento que nenhuma outra espécie animal desenvolve. Para Vigotski, essa relação pensamento e linguagem é postulada como bastante forte e, por não surgir pronta, vai

¹⁴ Bíblia Sagrada, Novo Testamento, João 1:1.

¹⁵ Episódio narrado no capítulo “A pílula falante”, da obra “Reinações de Narizinho”, de Monteiro Lobato (1993).

¹⁶ Importante considerar que a primeira edição do “Curso de Lingüística Geral” se deu em 1907.

¹⁷ Válido ressaltar que, embora assim a compreendesse, opta por estudar sua forma, estrutura, sua forma lingüística.

se desenvolvendo à medida que se desenvolve, também, o aspecto psicológico, seja da espécie (filogênese), seja do próprio indivíduo (ontogênese). Nesse sentido, é possível compreender que, ainda que haja uma genética que caracterize homens e mulheres como “seres dotados de linguagem”, é na interação, na relação com o outro que o desenvolvimento e a relação com o pensamento se concretizam.

Considerando esse aspecto da interação, é possível fundamentar as discussões sobre a linguagem humana a partir dos estudos de Bakhtin, cuja concepção de linguagem é dialógica e para quem “[...] é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”, sendo a vida “dialógica por natureza” (BRAIT, 2005, p. 28). É válido retomar os quatro aspectos da concepção bakhtiniana a fim de que se entenda como os estudos de Bakhtin e Vigotski são importantes – na verdade, imprescindíveis – para o trabalho *da e na* escola:

- a) a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem (Bakhtin vai mais longe do que os lingüistas saussurianos, pois considera não apenas que a linguagem é fundamental para a comunicação, mas que a interação dos interlocutores funda a linguagem);
- b) o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;
- c) a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;
- d) as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”. Na verdade, Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade (BRAIT, 2005, p. 29).

Não por inspiração divina, não por mágica, a linguagem constrói o humano e o eleva de “bicho”¹⁸, tal qual caracterizado por Bandeira (1970), ao status de “gente”. Mas de “gente” a “cidadão”, a melhor contribuição certamente ainda se dá via escola. Por isso, as reflexões acerca do papel da escola na formação da criança e sobre as relações/interações que se estabelecem em seus espaços são sempre discussões contemporâneas e necessárias.

É a escola que melhor pode ajudar a olhar. E a dizer. E a escrever. A ser, enfim.

Entender essa possibilidade de atuação da escola sobre a vida das pessoas faz evocar a concepção de educação – tomada como prática da liberdade, como conscientização –, que chega a ultrapassar as questões relativas à alfabetização, defendida por Paulo Freire, para quem o processo educativo possibilita a democratização da cultura, oportuniza a reflexão sobre o mundo e permite a tomada de posição e lugar do homem. Discutir, pois, como a palavra passa a integrar a vida, seja de cada indivíduo, seja do corpo social, e a fazê-la significar é de extrema

¹⁸ Referência ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, que compõe a obra “Estrela da vida inteira”, indicada nas referências bibliográficas deste trabalho.

importância; levar o professor a perceber, refletir e analisar esse processo, além de imprescindível, é fundamental a sua construção profissional. Para Freire (1997, p. 149),

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação.

Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si mesmo e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor”.

Alfabetizar, então, pode se traduzir, de forma mais genérica, como a permissão à palavra: uma vez alfabetizada, a pessoa toma a palavra para si. E, na defesa deste trabalho, sustenta-se que “ter a palavra” seja condição para a subjetivação e negação da sujeição¹⁹, ou seja, a palavra é tomada como elemento de empoderamento, ao mesmo tempo que não “tê-la” condiciona as pessoas ao estado de submissão, o que permite evocar os escritos do Círculo de Bakhtin na admissão de que “Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p. 113)²⁰.

Se é de natureza senso comum a sentença “A palavra tem poder”, nesta tese, acredita-se que a palavra dá poder, logo, não a dominar impõe ao homem a condição de “não sujeito”, e, embora “não bicho” por sua capacidade de uso da linguagem além do grunhido, para integrar um seletivo grupo social que se reconhece “cidadão”, seria necessário “tomá-la” para sua libertação. Clarice Lispector (apud WALDMAN, 1983, p. 10), por meio da sua prosa poética, traduz esse entendimento e reconhece o verbo como meio de alforria dos grilhões sociais: “Minha liberdade é escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo”.

Para Heidegger (2003, p. 151),

Àquilo que se dá pertence também a palavra, talvez não apenas também, mas antes de mais nada e isso de tal maneira que na palavra, na sua essência, abriga-se o que se dá. Pensando de maneira mais precisa, nunca se deve dizer da palavra que ela é. Deve-se dizer que ela se dá – não no sentido de que as palavras “estão” dadas, mas de que a palavra ela mesma dá e concede. A palavra: a doadora. Mas o que dá a palavra? Segundo a experiência poética e de acordo com a tradição mais antiga do pensamento, a palavra dá: o ser. Assim pensando esse “se” do dá-se, temos de buscar a palavra como a doadora e nunca como um dado.

¹⁹ O termo “sujeição”, neste texto, foi empregado no sentido de “dependência”, “subordinação”, “submissão”.

²⁰ Importante considerar que a primeira edição de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” se deu em 1929.

A palavra, por essa lógica, está intimamente ligada ao conceito de poder, seja por quem a tem e, portanto, o exerce, seja por quem não a toma e encontra-se limitado pelo discurso de grupos dominantes. Street (2014) reforça a tese de que o contexto que envolve práticas letradas é determinado por relações de poder que se colocam entre os participantes e, para Barthes (2004), essas relações são intrínsecas à língua, esclarecendo que

[...] o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, não somente à sua história política, histórica. Esse objeto e que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana, é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua (BARTHES, 2004, p. 12).

Segundo Mello (2017, p. 29),

[...] Barthes e Marty citam Rousseau que afirma que, em muitas sociedades, a escrita é utilizada para conter o poder do povo, ademais, que uma sociedade só pode ser considerada democrática quando são oferecidas aos seus membros as capacidades da compreensão do discurso de outrem e a disposição e voz de suas próprias palavras.

Para exemplificar as colocações das quais se vale, a autora recupera dois estudos: a análise do historiador Tocqueville²¹ sobre o poder da escrita dos livros dos pensadores franceses durante a Revolução Francesa, que observou que a leitura dos materiais produzidos no período fez a nação adotar instintos, formas mentais, gostos e defeitos naturais dos que os escreveram; e os estudos de Lévy-Strauss (1996)²² nos quais são descritos o comportamento dos Nambiquara, nos sertões do Centro-Oeste brasileiro. Os indígenas, ao receberem folhas de papel em branco e lápis, demonstraram não possuir habilidade relacionada aos usos da escrita, mas o chefe dos índios imitava o gesto da escrita com a intenção de simular aos demais membros da tribo que ele detinha o conhecimento do homem branco, o que se pode concluir que o fazia mais respeitado frente aos demais do seu grupo.

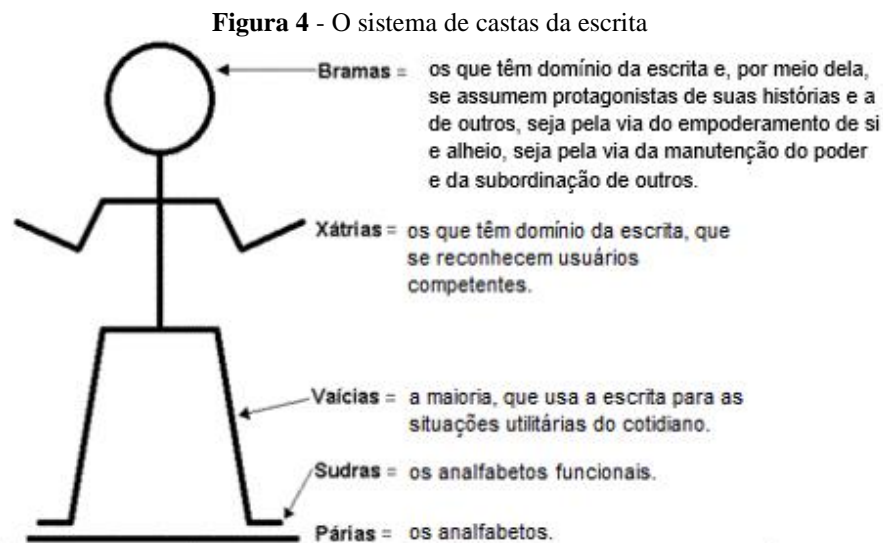
No campo da dominação, à vista disso, a escrita é cetro, pensada no sentido de demonstração de poder, e há que se refletir sobre o vínculo que se estabelece entre a palavra e os sujeitos na sociedade: à medida que poucos determinam o que é dito, escrito e, portanto, pensado, à maioria espera-se obediência, subserviência. As relações de poder, logo, revelam-se carregadas de desigualdades e injustiças. Mesmo quem, pela educação e pelo domínio da palavra e do saber, luta para o empoderamento de outros e para o acesso ao conhecimento, por essa expertise, já está em posição privilegiada em relação aos demais.

Dessa feita, é como se se pudesse determinar um “sistema de castas” considerando a capacidade de uso da palavra e que, por mais cruel que se mostre, é interessante aos grupos de privilégio que seja mantido. Qualquer possibilidade, ainda que remota, de modificar esse

²¹ MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CVR, 2017. p. 29.

²² MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba: CVR, 2017. p. 29.

quadro pode ser entendida como uma subversão, visto que o conhecimento modifica contextos e histórias. A Figura 4, que segue, concretiza o exposto:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de imagem que representa o sistema de castas na Índia disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_castas_na_%C3%8Dndia#/media/Ficheiro:Structure_of_the_Indian_society_PT.gif (2019).

A relação de poder na sociedade está posta, não pela violência, no sentido mais literal do termo, explícita, mas numa sutil e brutal forma de racionalidade que, segundo Foucault (2006, p. 385) está evidenciada no

[...] governo dos homens pelos homens – quer eles formem grupos modestos ou importantes, quer se trate do poder dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, de uma classe sobre uma outra, ou de uma burocracia sobre uma população – supõe uma certa forma de racionalidade, e não uma violência instrumental.

Nas várias relações o poder se revela e, de certo modo, se fortalece, intencionando controlar e disciplinar a sociedade; no campo econômico, em que para alguns o acúmulo é regra e para outros tantos a escassez é a realidade, de uma maneira mais evidente e atroz; nas relações de conhecimento numa inclemente e silenciosa tirania de oferecer menos, de negar o acesso aos bens culturais, de legislar que todas as crianças até os oito anos de idade devam ser alfabetizadas ao mesmo tempo que investimentos à educação pública são negados ou cortados. A democratização do ensino e o desenvolvimento dos meios de comunicação não são garantia de que socialmente o saber seja ampla ou qualitativamente difundido, “[...] o advento do ‘homem-massa’ é fruto da perda de autonomia, de consciência, de espírito crítico e, principalmente, da palavra, cada vez mais ameaçada” (COLELLO, 2012, p. 19). A escolarização, nesse contexto, não mantém uma relação de sinonímia direta com saber, tampouco com o exercício da cidadania. As crianças e adolescentes estão na escola, mas nem sempre o acesso aos bens

culturais e aos saberes são oportunizados, o que perpetua a condição servil a uma classe dominante. Uma maioria, sem consciência dessa relação, continua obedecendo a uma minoria.

Na série televisiva, encomendada pela *Mattel*²³ e produzida pela *Filmation Studios*²⁴, *Masters of the Universe* (1987), os personagens principais, He-Man e She-Ra, empunhavam espadas e evocavam os poderes e a honra de Grayskull para se tornarem “o homem e a mulher mais poderosos do Universo”; na ficção as soluções para as questões problemáticas são instantâneas e mágicas e as situações são modificadas pela facilidade de se alterar quadros de indivíduos (que ficam fortes) e de lugares (pela ação dos indivíduos que ficaram fortes). Na vida real deveria ser o bastante segurar a pena, o lápis, a caneta ou, hoje, dominar o teclado para experimentar “ser-no-mundo”, expressão cunhada por Foucault (2007).

Historicamente, essa metáfora de pena/lápis/caneta/teclado se prova uma forma de “existir”: “saber ler e escrever” é condição primeira para atuar socialmente e ser considerado “gente” – na República Velha, período entre 1889 e 1930, ser alfabetizado era, de acordo com o determinado na Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), requisito para ter direito ao voto. Os que às letras eram estranhos impunha-se a invisibilidade. A semelhança com a ficção repousa no fato de que, à medida que as pessoas se sentem empoderadas, buscam transformar-se e transformar o meio em que vivem, mas esse processo não se dá rapidamente tal qual no faz-de-conta e mudar contextos pode consumir longos períodos, muitas vezes às custas do sufocamento social dos menos privilegiados. Para Kleiman (2012, p. 8), “Dentre as formas mais efetivas de se tornar poderoso, destacam-se o acesso à e a manipulação da informação”.

É a palavra via pela qual as relações se constroem e as forças se provam: o político ganha a eleição com discursos demagógicos; o poeta seduz a amada pela letra viva em rima; o líder religioso aglomera fiéis pela pregação; a publicidade adotou o imperativo como a linguagem do convencimento e faz até o mais esclarecido crer que ele precisa ter para existir; a lei normatiza e cumpre-se! E tão perigosas são as palavras que a censura, em 1973, cortou os microfones de Chico Buarque e Gilberto Gil ao clamarem “Pai, afasta de mim esse cálice/cale-se” (BUARQUE, 1978)²⁵. Não fosse assim tão subversivo dizer a palavra certa, o silêncio não

²³ **Mattel** é uma companhia estadunidense de brinquedos; é o maior fabricante do mundo no ramo em que atua. Entre seus principais produtos estão a linha de carrinhos Hot Wheels & Matchbox e as bonecas Barbie.

²⁴ **Filmation Studios** foi uma produtora de desenhos animados, séries e filmes para a televisão. Produziu mais de 70 séries animadas, entre elas *Shazam!*, *Novas Aventuras do Superman*, *He-Man* e *She-Ra*. Fundada em 1962, suas atividades foram encerradas em 1989.

²⁵ “Cálice” foi composta para o show *Phono 73*, que a gravadora Phonogram (atual Universal) organizou no Palácio das Convenções do Anhembi, em São Paulo, em maio de 1973. No dia do show, quando Chico Buarque e Gilberto Gil começaram a cantá-la, tiveram os microfones desligados. A composição é de 1973, mas seu lançamento só se deu em 1978.

teria sido a regra da ditadura: pensar, e principalmente pensar diferente dos que governam, já foi “legalmente” proibido.

Ainda para Foucault (1995, p. 236), “[...] os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e de dominação”. Araújo (2007, p. 30) explica que, segundo Foucault, é nas relações de poder que a dominação de uma classe sobre a outra se prova existente, o que permite constatar que “[...] o sujeito sujeitado e disciplinado é muito útil aos mecanismos econômicos e políticos”. Nessa lógica, é importante entender como o domínio da leitura e da escrita interferem nesses processos e a defesa que aqui se faz acerca da necessidade da “tomada da palavra”. Para Foucault (2001, p. 9), importa situar a constituição do sujeito do conhecimento, que é também o sujeito da linguagem, em sua inserção social e histórica, alegando que

[...] seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo que a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história.

Faz sentido entender qual o papel da escola, seus saberes e seus poderes, nesse processo de “construção” de sujeitos, de modo que garanta àqueles em formação o direito à subjetividade e não à sujeição (no sentido utilizado e aqui já explicado). Torna-se fundante considerar, sobretudo, o potencial disseminador de uma lógica de dominação por meio da escola, instituição que serviria, em princípio, para a libertação dos sujeitos. Pensados por esse viés, Britto (2009, p. 19) explica que

[...] os processos de escrita e os objetos culturais vinculados à cultura escrita (seja porque nasceram dela, seja porque se transformaram ao se incorporarem a ela) incorporam, nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores dos grupos que a controlam, mesmo que haja “generalização” de certos usos; a produção da arte, da ciência, das leis, das moralidades, das normas de comportamento e da própria expressão oral (já que não é a fala original, mas uma fala que manifesta os padrões de escrita). Tudo isso comporta um viés de classe, de expressão do poder (BOURDIEU, 1996).

A universalidade do conhecimento leva a postular a necessidade de sua distribuição igualitária; mas deve-se ter em mente que a manifestação objetiva do conhecimento na cultura tem as marcas daqueles que mais o manipulam, de modo que seria ingenuidade imaginar uma forma de escrita ou cultura neutra, isenta de valores ideológicos. A apropriação do conhecimento implica a crítica do conhecimento e de suas formas de realização e veiculação.

Dessa feita, convém refletir sobre a questão da “negação” do domínio da leitura e da escrita para além do “socialmente útil” visto que todos integram uma sociedade grafocêntrica²⁶, que impõe a necessidade desse domínio como condição de participação social (e não mais

²⁶ Sociedade centrada na escrita; em que se tem constante contato com a escrita e a leitura antes mesmo do processo de escolarização.

meramente como determinante de “aptos” e “não aptos” a eleger um governante). “Antigamente, ser analfabeto era não saber se expressar por escrito; hoje, podem ser caracterizados diversos tipos de analfabetismo: na língua, nas ciências, nas tecnologias informáticas etc.” (COLELLO, 2012, p. 9). A “nova ordem social” determina um comportamento linguístico, um nível mínimo de alfabetismo, no entanto, pode ser questionado qual o interesse dos grupos dominantes em uma sociedade integrada por sujeitos que ultrapassem esse “mínimo” exigido.

[...] Em termos claros, a posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominante, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social (BRITTO, 2009, p. 19).

E se dito que, para Foucault (1995), o Estado regula, controla os indivíduos, e considerado o interesse em pensar o exercício do poder não pela força, por formas brutas que gerem resistências, nada mais “eficiente” a esse controle do que “ofertar sem garantir”, ou seja, democratiza-se o acesso, mas não são garantidas condições qualitativas de atendimento. Assim, constata-se que

[...] a expansão do a(na)lfbetismo não significa democracia social ou redução das desigualdades, sendo expressão direta das necessidades do sistema. Em outras palavras, a expansão do alfabetismo – as hipotéticas novas demandas – se relaciona com os processos reguladores do cotidiano que impõem ao indivíduo a necessidade de usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas, conforme um modelo, informa-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária.

[...] Trata-se, em termos claros, de garantir que a população disponha de um “nível pragmático” de leitura e de escrita. A formação intelectual que proporcione o pensamento descontextualizado e a suspensão da cotidianidade não se inclui nas novas demandas.

As novas demandas estão, portanto, plenamente articuladas com a lógica da competição (a “realidade do mercado”), em que se ampliam as formas de exploração do trabalho e da subordinação da sociedade aos interesses do capital. Por isso, tanto se apregoa uma educação que forme trabalhadores ágeis, versáteis, colaborativos. A qualificação (entenda-se: o ajustamento dos sujeitos às determinações do sistema) se faz necessária na medida em que se busca um indivíduo mais produtivo, capaz de seguir instruções como prescritas, movimentar-se com desenvoltura no espaço urbano, assumir e respeitar os valores ideológicos dominantes (BRITTO, 2009, p. 21-22).

O pensamento foucaultiano sustenta que o poder produz saber, logo, desafia-se a educação a um trabalho de insurgência: promover uma formação às crianças e aos adolescentes que lhes alce ao status de “sujeitos”, que tenha como pressuposto a emancipação humana.

É importante refletir que,

Se é verdade que os nossos sistemas educacionais estão impregnados de valores específicos do nosso mundo, é também verdade que a escola, potencialmente, configura-se como um meio privilegiado para se pensar de modo crítico sobre os

rumos da educação, buscando princípios mais equilibrados para a realização do homem (COLELLO, 2012, p. 37-38).

Há, nas leis que regem a educação, especificamente no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a explícita intenção de se ministrar um ensino em que se garanta a vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). A escola se prende, dessa forma, a uma hipotética “preparação” para o trabalho, atendendo às necessidades de uma lógica imperante que dita ser fundamental uma “mão de obra qualificada”, mas ignora que a ligação às práticas sociais deva ultrapassar a “régua baixa” do útil.

Escrever como prática social impõe condições que vençam o ativismo escolar característico de propostas artificiais, descontextualizadas, destituídas de propósitos comunicativos, supondo, sobretudo, atividades de escrita em que o estudante tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o locutor se constitua sujeito que diz o que diz para quem diz, escolha estratégias para realizar todas as tarefas envolvidas no ato de dizer (GERALDI, 1991).

A escola, porém, parece não estar cumprindo o seu papel. Para Freire (1999, p. 22),

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”.

Defende-se uma escola que forme seus estudantes para que marquem sua presença nas transformações sociais. No entanto, para que isso se realize e se efetive, todos devem ler e escrever para além de “razões utilitárias” guiadas pela lógica das “habilidades e competências”.

Mais do que um recurso técnico, o efetivo aprendizado linguístico possibilita o acesso ao uso inteligente da língua e à “aventura da comunicação”, requisitos indispensáveis para a emancipação do homem e para a convivência democrática. Em síntese, fazer da alfabetização um meio para o ingresso diferenciado em nossas sociedades representa o salto qualitativo entre a “escrita do dizer” (o texto funcional ou reprodutivo) e a “escrita do transformar” (a redação crítica, criativa, capaz de recriar a realidade), um dos maiores desafios a ser enfrentado pelos educadores” (COLELLO, 2012, p. 39).

Britto (2011, p. 66) defende que

Aprender a ler e escrever na escola deve, portanto, ser muito mais que saber uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações em que ela se manifesta: aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade e, assim, ser no mundo e na vida.

Assim, mais do que “ajudar a olhar”, a escola tem o dever de ensinar a ler, a escrever e a “ser na sociedade”; é ela a agência formalmente instituída de letramento.

Aqui cabe um esclarecimento fundamental do contexto em que se atua e da defesa que se faz até então de uma educação que emancipe e liberte: Birigui é uma cidade predominantemente operária, sua economia está pautada no setor calçadista²⁷, que fatura R\$ 1,73 bilhão em um ano²⁸ com a produção anual de 56 milhões de pares de calçados – 230 mil pares/dia –, num país que paga R\$ 998,00 de salário mínimo²⁹ ao seu trabalhador; emprega 13 mil trabalhadores diretos de uma população estimada de 123.638 habitantes³⁰ e de municípios vizinhos. É um contexto de poucos patrões e muitos empregados. É o exemplo de muitas outras realidades no âmbito nacional, em muitos outros setores da economia. Não se pode negar que se tem um retrato que exige mudanças sociais e que a voz da escola precisa reverberar na sociedade de uma forma mais transformadora.

“Colombo! Fecha a porta dos teus mares!”³¹: contrariando uma determinação legal e um tanto reducionista de formar para o mundo do trabalho, a escola deve promover uma educação de gente que ajude a pensar uma realidade, no mínimo, com menos desigualdades, se não econômicas, pelo menos culturais.

Defender essa escola que minimize esse abismo social que se tem instalado no país não pode soar a utopia e nem pode ser discurso aprisionado no papel. A criança, o adolescente ou o adulto que se apodera do direito de dizer, e o faz com propriedade, torna sua existência legítima e não se molda à forja dos interesses de uma classe dita dominante.

A impotência do não dizer há gerações vem marcando negativamente a sociedade e a alforria que se quer hoje, ainda que também passe pelo papel e pela assinatura, ultrapassa a que outrora já se escreveu na história do país. De qualquer forma, crê-se que é pela escrita que tudo se modifica, no entanto, os sujeitos que a protagonizam hão de ser outros, ou todos.

Sagan (1996, p. 344-345) bem coloca um coerente exemplo que se aplica aos argumentos ora expostos:

²⁷ O piso salarial de admissão, definido em Convenção Coletiva do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias do Vestuário e Calçado de Birigui e Região, é de R\$ 1.036,00 e o piso normativo da categoria profissional passou a ser, a partir de 01/07/2018, R\$ 1.077,00, segundo dados disponíveis em <https://sindicato.org.br/wp-content/uploads/207/10/CONVENÇÃO-COLETIVA-DE-TRABALHO-2018-2019-INDÚSTRIAS-DE-CALÇADOS-DA-REGIÃO.pdf>, acesso em 02 dez. 2019.

²⁸ Faturamento da indústria calçadista de Birigui (SP) em 2018, segundo Pesquisa de Desenvolvimento do Polo, realizada pelo Sindicato da Indústria do Calçado e Vestuário de Birigui (SINBI), publicada em <https://www.hojemais.com.br/aracatuba/noticia/economia/industria-calcadista-de-birigui-fatura-r-17-bilhao-em-um-ano>, acesso em 02 dez. 2019.

²⁹ Valor estabelecido de acordo com o Decreto n.º 9.661, de 1º de janeiro de 2019, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 01/01/2019, Seção 1 – Especial – Página 15.

³⁰ Estimativa populacional 2019 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 30 de agosto de 2019.

³¹ ALVES, Castro. Navio Negroiro. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>, acesso em 02 dez. 2019. Trata-se do verso final do poema épico dramático.

Havia uma regra muito reveladora: os escravos deviam continuar analfabetos. No Sul antes da Guerra Civil, os brancos que ensinassem um escravo a ler eram severamente punidos. “[Para] criar um escravo satisfeito”, escreveu Bailey mais tarde, “é necessário obscurecer a sua visão moral e intelectual, e, na medida do possível, aniquilar o poder da razão.” É por isso que a leitura e o pensamento crítico são perigosos, na verdade subversivos, numa sociedade injusta... Durante 99% do período de existência dos seres humanos, ninguém sabia ler ou escrever... durante dezenas e centenas de gerações, as informações foram lentamente distorcidas e perdidas. Os livros mudaram tudo isso. Passíveis de serem adquiridos, eles nos possibilitaram interrogar o passado com alto grau de precisão; estabelecer comunicação com a sabedoria de nossa espécie; compreender o ponto de vista dos outros, e não apenas o dos que estão no poder; considerar – com os melhores professores – as idéias extraídas a duras penas da Natureza pelas maiores inteligências que já existiram em todo o planeta e em toda a nossa história.

Os dilemas no cotidiano docente são muitos e comumente surgem questionamentos inquietantes: como garantir que os estudantes se tornem escritores críticos, autônomos, capazes de atender às necessidades de escrita que a vida coloca diariamente? Como ajudá-los a existir no mundo pelo domínio da palavra? Ousadamente, deve-se buscar novas e diferenciadas possibilidades de trabalho com o texto, muitas vezes tomado mais como produto do que considerado o seu processo. Isso envolve, portanto, uma mudança de concepção docente no que concerne aos estudos sobre a linguagem, considerando seu *status* histórico, sua natureza interacional, seu uso social e a sua diversidade (BRONCKART, 1992).

Bakhtin (1992, p. 383), sobre o processo interacional que constrói o indivíduo, manifesta:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa aceção muito diferente).

Freitas (2005, p. 305-306) reforça que

O outro é, portanto, imprescindível tanto para Bakhtin como para Vigotsky. Sem ele o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito. O outro é peça importante e indispensável de todo o processo dialógico que permeia ambas as teorias.

Não se defende apenas uma mudança no contexto da sala de aula, mas, antes, uma transformação no contexto de formação dos professores, para que possam ampliar sua visão sobre as abordagens didáticas da produção textual e as concepções teóricas que as sustentam, entendendo que a intervenção docente não se dá mediante a passividade da criança, visto que esse é um processo essencialmente de interação.

Guimarães e Kersch (2012, p. 8, grifo das autoras) constata que

Um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez, não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, a partir de frases isoladas. [...] o texto serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. Na maior parte das aulas de Língua Portuguesa, após a leitura oral e silenciosa, são feitas questões gerais – que nem sempre abordam o texto como um todo – e logo se parte para exercícios que pedem elementos como discriminação de funções sintáticas ou classes gramaticais. Ao final, a atividade de produção textual aborda o assunto do texto lido, em uma proposta bastante artificial.

Não se pode perder de vista, já que neste trabalho permeia a metáfora do ver/reparar, o que se objetiva com a educação. Martins (2005, p. 33, grifo do autor), ao se debruçar sobre a etimologia da palavra, explica:

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo latim *educare*. Nele, temos o preverbo *e-* e o verbo – *ducare, dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-européia DUK-, grau zero da raiz DEUK-, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII.

A educação, assim explicada, não pode negar a raiz de seu significado, dentre os quais se lê “fazer crescer”; e se há de se concretizar para “trazer à luz a ideia”, não pode se omitir diante da realidade e da sua transformação, ou da transformação de seus sujeitos. Poeticamente, poder-se-ia dizer que a educação é “a força que nunca seca”³².

2.1 Fazer da dificuldade motivação³³: sequência didática (SD) e projeto didático de gênero (PDG) como possibilidades de planejar o trabalho com língua portuguesa

Esta tese transita em dois caminhos igualmente importantes e desafiadores: defender o ensino de língua portuguesa emancipador e a formação docente para que essa perspectiva de trabalho ultrapasse o *status* de mera determinação legal inscrita em documentos oficiais. Em ambas temáticas, um sonho em comum: que os textos assumam vida para além do papel, sejam eles os produzidos pelas crianças, sejam os produzidos para orientar o trabalho docente.

Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 83) assumem que “[...] ensinar uma língua é estar atento à apropriação de capital social e cultural pelo aprendiz”; logo, não é ensinar letras,

³² Referência à composição de Chico César e Vanessa da Mata, “A força que nunca seca” (1999).

³³ Referência à canção “Pontes indestrutíveis” (2007), Faixa 1 do Álbum “Ritmo, Ritual e Resposta”, da banda brasileira de rock Charlie Brown Jr.

famílias silábicas, categorizações da gramática normativa que permitem reconhecer e circular pronomes ou verbos. Reforça-se, então, um ensino que alforrie os cidadãos, por meio de uma formação que empodere as crianças que hoje ocupam os bancos escolares; um ensino que lhes permita saber para quem escrevem, por que escrevem e em que possam escolher como melhor atender a essa necessidade, mediados por professores que também enxergam essas condições como essenciais.

Assim sendo, entende-se que o

[...] ensino de gêneros do discurso (Bakhtin 2003) e/ou gêneros textuais (Bronckart 1996; Schneuwly 1994; Schneuwly e Dolz 1998, 2004), vistos como “práticas languageiras situadas” (Bronckart 2006, p. 10), tornou-se imprescindível para a inserção do aprendiz na sociedade, pois é por meio dessas práticas que a pessoa se apropria das atividades coletivas e sociais, exerce suas ações, adquire conhecimentos, desenvolve capacidades para agir em meios socialmente organizados e ainda constitui sua identidade a partir do pensamento consciente adquirido no seu convívio e na sua interação tanto com o meio quanto com seus pares (DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2016, p. 83-84).

De acordo com Almeida (2012, p. 48-49, grifo da autora), o professor deve assumir “[...] sua responsabilidade como promotor do aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a linguagem, é preciso saber o que se pretende com o que se ensina na escola, uma vez que não podemos ser cúmplices do apagamento da *finalidade* daquilo que ensinamos”.

A defesa do ensino de gêneros textuais/discursivos está na academia, nos documentos norteadores da educação – PCNs, BNCC, planos de ensino municipais e de escolas –, no discurso docente, porque sua existência social não pode ser negada. Isso motiva este adendo sobre o conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), e projeto didático de gênero (GUIMARÃES; KERSCH, 2012; 2014; GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015), vistos como possibilidades de planejamento do trabalho com língua portuguesa.

Quando se sugere o trabalho com a língua por meio de SD ou PDG, não se quer dizer que um ou outro seja a única forma de organizar o trabalho pedagógico. São possibilidades, dentre tantas que se apresentam; contudo, defende-se que as SDs e os PDGs se mostrem estratégias coerentes com as ideias defendidas nesta tese e, portanto, extremamente válidas para um planejamento didático mais articulado e organizado.

Não se despreza, todavia, a dificuldade docente de assim organizar seus planejamentos, suscitando dúvidas, inseguranças e, em alguns casos, sendo fator decisivo para negar a mudança necessária e continuar adotando modelos que já não contribuem para que as aulas aconteçam de maneira mais interativa e dialógica.

O Quadro 4, em prosseguimento, apresenta algumas definições de sequência didática³⁴:

Quadro 4 - Sequência didática: algumas definições

Pessoa ³⁵	Corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na <i>sequência didática</i> para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).
Zabala (1998, p. 18)	É um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82)	É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.
Athayde <i>et al.</i> (2007, p. 5)	Atividades de ensino em uma sequência estrategicamente pensada e planejada de acordo com os objetivos pedagógicos do professor, bem como às necessidades das escolas e de seus alunos
Leal (2010, p. 105)	É uma forma de organização sequencial de atividades didáticas em que quatro fases são percorridas: situação de ação, situação de formulação, situação de validação e situação de institucionalização.
Barbosa (2011, p. 70)	É um procedimento de ensino que cria condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita, pois as etapas propostas durante a sequência trabalham com o movimento constante entre ler e escrever, numa perspectiva sociointeracionista da língua. Além disso, ela considera o aluno como sujeito de sua aprendizagem ao lhe dar condições de refletir sobre o que sabe de reelaborar suas ideias e textos. [...] também valoriza a função mediadora do professor, quando atribui a ele a responsabilidade de diagnosticar o que a turma sabe e de intervir, durante a realização dos módulos e mediante os resultados das produções iniciais e finais.
Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 148)	São propostas em que atividades sequenciais são planejadas com vistas a objetivos didáticos específicos. Isto é, as sequências seriam compostas por atividades integradas (uma atividade depende da outra e é relacionada a outra que já foi ou será realizada), organizadas sequencialmente, que tendem a culminar com a aprendizagem de um conceito, um fenômeno, habilidade ou conjunto de conceitos/habilidades de um campo do saber.
Araújo (2013, p. 322-323)	Trabalho sistemático com gêneros textuais desenvolvido pelo grupo de Genebra; é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais.
Oliveira (2013, p. 53)	É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83, grifo dos autores), a SD

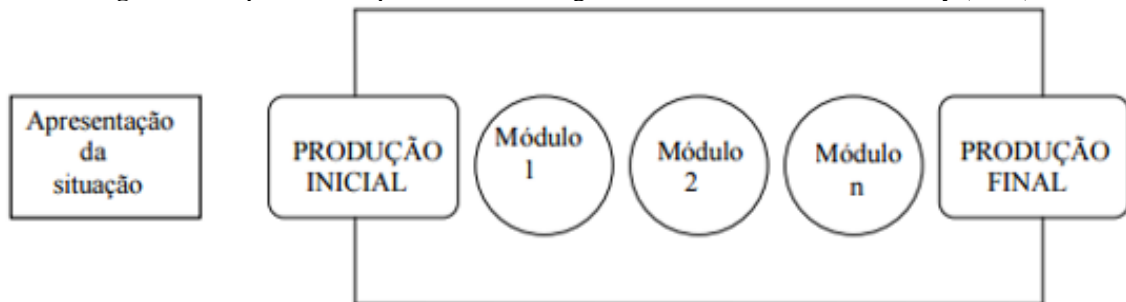
³⁴ No Brasil, o conceito de sequência didática passa a ser discutido via Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No quadro apresentado, os conceitos estão organizados por data de publicação.

³⁵ Verbetes disponíveis em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 12 abr. 2020.

[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

A Figura 5, abaixo, reproduz o esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 83), apresentado para o contexto suíço:

Figura 5 - Esquema da sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



Fonte: DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 83.

O Quadro 5, na sequência, traz explicações sobre cada uma das partes da estrutura básica da SD proposta pelos autores acima citados:

Quadro 5 - Componentes da sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Componente estrutural da SD	Descrição	Particularidades
<i>Apresentação da situação</i>	É o momento em que se apresenta aos alunos o projeto de comunicação ³⁶ , oral ou escrito, que deverá ser realizado e será concretizado na produção final, a descrição detalhada da tarefa interativa que deverá ser realizada.	Envolve duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido e preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.
<i>Produção inicial</i>	É quando os alunos serão envolvidos na elaboração de uma “primeira versão” do texto oral ou escrito em que será revelada as representações que têm dessa atividade. Por ela, o professor pode compreender as capacidades de linguagem de que os alunos já dispõem e as intervenções que serão necessárias para que a tarefa interativa se realize com êxito.	Compreende um primeiro contato com o gênero e a realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens.
<i>Módulos</i>	São momentos em que se trabalharão os “problemas” que apareceram na primeira produção a fim de que sejam garantidos instrumentos para superação do que se detectou necessidade e condições para que a tarefa interativa seja completada.	Trabalham problemas de níveis diferentes, apresentam atividades e exercícios variados, permitem a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero (capitalizar as aquisições).
<i>Produção final</i>	É a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.	Ganha importância as aprendizagens alcançadas pelos estudantes. É, também, quando o professor pode realizar uma avaliação do tipo somativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

³⁶ Designação utilizada pelos autores.

Para os propositores da SD,

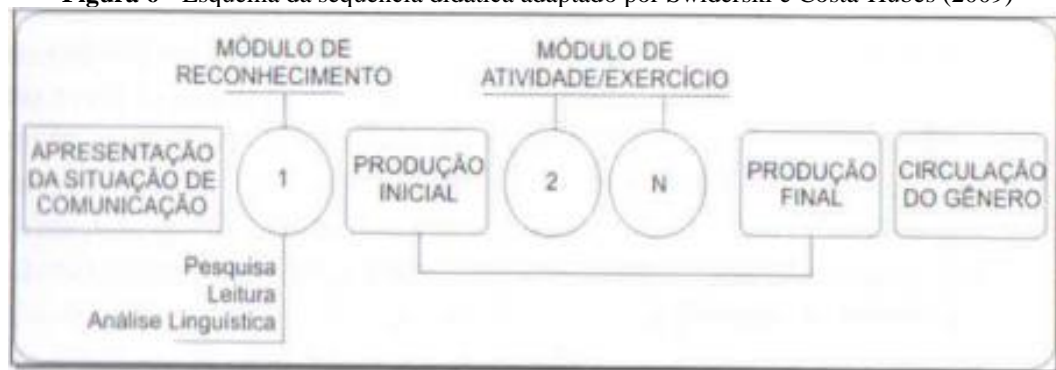
Não se deve encarar a aprendizagem da expressão como um procedimento unitário, mas sim como um conjunto de aprendizagens específicas de gêneros textuais variados. Não é porque se domina o processo de escrita de um texto narrativo que se domina o processo de escrita de um texto explicativo. Cada gênero necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas [...]. No entanto, os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Nos estudos sobre sequência didática, ainda, Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 150), a partir dos estudos de Brousseau (1996), elencam alguns princípios didáticos básicos que devem ser contemplados na elaboração de uma proposta:

1. Valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes;
2. Proposição de atividades desafiadoras, que estimulam a reflexão;
3. Ensino centrado na problematização;
4. Estímulo à explicitação verbal dos conhecimentos pelos estudantes;
5. Ênfase na sistematização dos saberes construídos;
6. Ensino centrado na interação entre os alunos;
7. Progressão entre atividades, com demandas crescentes quanto ao grau de complexidade.

Pensando nas necessárias adaptações que um modelo de uma outra realidade carece ao ser colocado em prática em contextos diferentes, Swiderski e Costa-Hübes (2009), citadas por Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 26), propõem o esquema que segue, planejado na Figura 6:

Figura 6 - Esquema da sequência didática adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 26.

As autoras justificam que a adaptação e a inclusão dos módulos “reconhecimento do gênero” e “circulação do gênero” se fizeram necessárias por ser a realidade brasileira de ensino distinta das condições suíças e explicam que

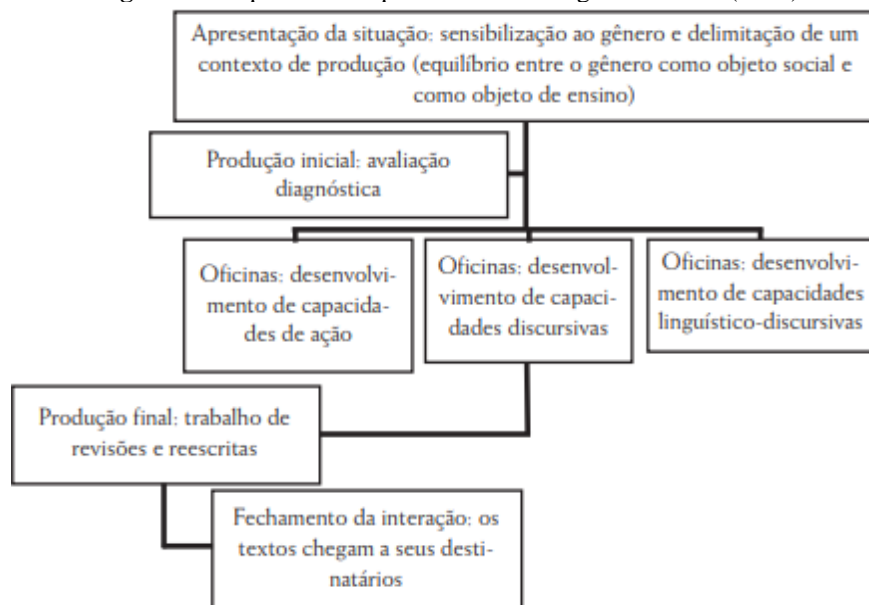
[...] os alunos brasileiros estão inseridos em um sistema de ensino que não privilegia as aulas de produção textual do mesmo modo que a Suíça, o acréscimo do módulo de *reconhecimento do gênero* antes da *produção inicial* tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente.

[...]

Em relação ao módulo *circulação do gênero*, é o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção. Em virtude disso, o texto produzido será compartilhado com seu(s) interlocutor(es), conforme foi previsto inicialmente, quando o professor apresentou uma dada situação de comunicação (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26-27, grifo das autoras).

Barros (2013, p. 110) apresenta o seguinte esquema de SD, conforme se verifica na Figura 7:

Figura 7 - Esquema da sequência didática segundo Barros (2013)



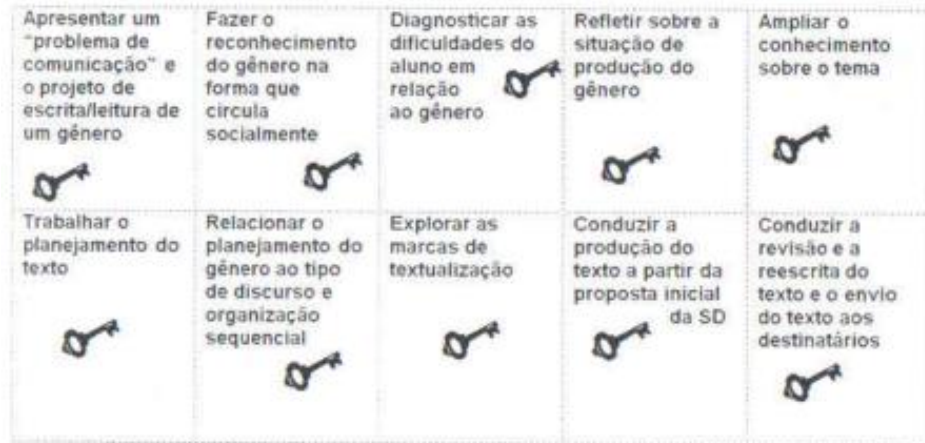
Fonte: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (52.1): 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

O esquema de Barros (2013) se mostra bastante didático aos docentes por especificar a necessidade de trabalho das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, bem como reforça a importância de revisões e reescritas, destacando-se aqui o uso do plural. O modelo de Barros (2013) reforça a necessidade de circulação do gênero produzido, tal qual já cunhado por Swiderski e Costa-Hübes (2009). Evidencia os termos revisões e reescritas, chamando a atenção para o fato de que a produção final ainda aceita outros olhares.

Barros (2014, p. 53), numa adaptação de Nascimento e Barros (2009)³⁷, assim apresenta “as chaves” para o planejamento da SD, ao que a autora nomeia “Complemento do dispositivo didático para elaboração de SD” – Figura 8:

³⁷ NASCIMENTO, Elvira Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O dispositivo sequência didática na formação dos professores da educação básica como ferramenta para desenvolver capacidades languageiras. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5, 2009, Caxias do Sul, Minicurso... (Material não publicado).

Figura 8 - Complemento do dispositivo didático para elaboração de SD segundo Barros (2014)



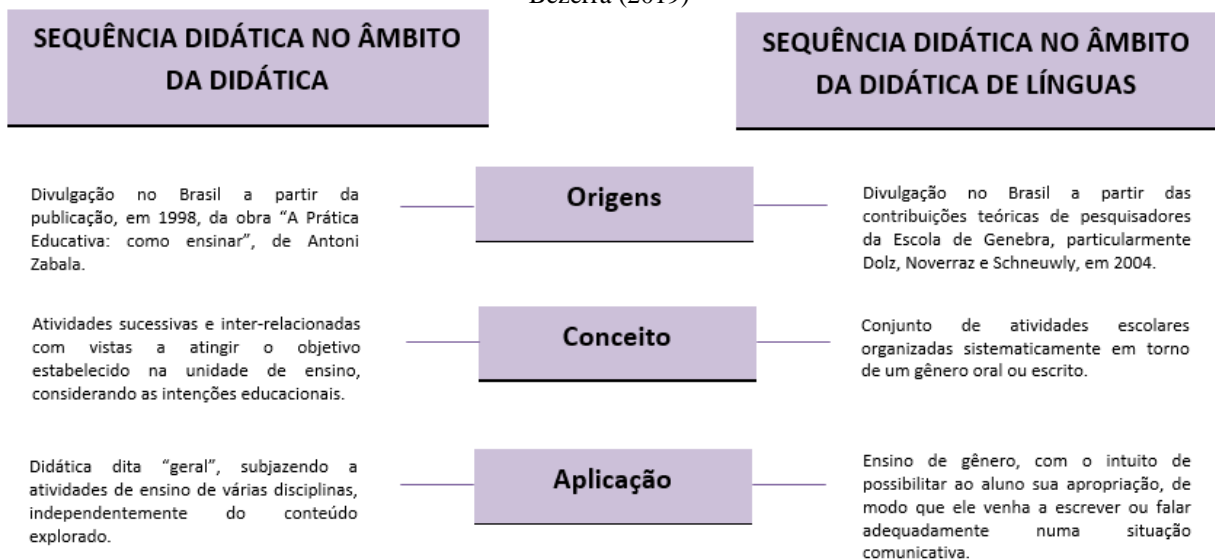
FONTE: BARROS, Eliana M. Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68. p. 53.

A organização modular não se perde em nenhuma das adaptações feitas. O que pode justificar essas adequações que vão sendo feitas é a própria falta de cultura no Brasil de se pensar a produção de texto além das aulas de língua portuguesa. É como se não houvesse produção de textos durante as aulas de outros componentes curriculares.

Reinaldo e Bezerra (2019) propõem uma discussão acerca do contexto de uso da SD a partir de suas origens, conceitos e características, analisando a seqüência didática no âmbito da didática e no âmbito da didática de línguas.

A Figura 9 ajuda a entender essa divisão estabelecida pelas autoras:

Figura 9 - Seqüência didática no âmbito da didática e no âmbito da didática de línguas segundo Reinaldo e Bezerra (2019)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de Reinaldo e Bezerra (2019).

Ainda segundo Reinaldo e Bezerra (2019, p. 46), mesmo que a SD tenha apresentado resultados positivos para o ensino de gêneros orais e escritos segundo pesquisas divulgadas no início da década de 2000,

[...] a ferramenta também demonstra lacunas e insuficiências, levando pesquisadores a proporem alterações e ampliações teórico-metodológicas, motivados pelas características próprias de nosso sistema de ensino e condições socioeducacionais e pelas práticas de letramento de nossos alunos.

As autoras ampliam essa compreensão especificando as adequações propostas por diferentes pesquisadores no contexto em que desenvolveram seus estudos, algumas que já foram expostas anteriormente e trazendo outras contribuições a esse entendimento da necessária apropriação de modelos que são inicialmente pensados em contextos bastante diferentes da realidade brasileira.

É importante destacar que, nesta tese, se defende tais apropriações principalmente por parte de docentes que trabalham cotidianamente com sequências didáticas, o que deve se configurar uma prática e revela grau apurado de criticidade. A adoção de um modelo não pode significar a sua reprodução acrítica, entendendo que os contextos de aplicação são divergentes e expõem necessidades diferenciadas.

Devem ser conhecidas e analisadas as contribuições que se somam em virtude das demandas que vão surgindo ou sendo percebidas em cada contexto em que o modelo de SD com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é colocado em prática. Isso também pode apresentar variações dependendo do gênero textual/discursivo que é trabalhado, dadas as particularidades que podem exigir.

Uma situação a ser tomada como exemplo é a abordagem de gêneros predominantemente orais, em que não faria sentido haver um módulo que se preocupasse com as questões ortográficas, que seriam importantes numa proposta que envolvesse a circulação de um registro escrito.

Assim, o que foi foco de preocupação para um pesquisador específico pode não se mostrar urgente para outro. As especificidades dos gêneros são múltiplas e diversas, o que justifica a inclusão ou a exclusão de módulos que foram descritos em pesquisas que servem de base aos estudos que se têm na área.

Reinaldo e Bezerra (2019) desenvolveram estudos comparativos acerca das adequações propostas por pesquisadores do tema e algumas de suas constatações se encontram resumidas no Quadro 6 que segue:

Quadro 6 - Alterações propostas por pesquisadores brasileiros ao modelo de sequência didática da Escola de Genebra, segundo Reinaldo e Bezerra (2019)

AUTORES	ALTERAÇÕES PROPOSTAS
Campani (2005) ³⁸	Inclusão da pontuação como objeto de estudo associado à didatização do gênero no Ensino Fundamental, por entender que pouca ênfase é dada pelo modelo genebrino à dimensão linguística de ensino.
Freitas (2007) ³⁹	Inclusão de um módulo anterior à produção inicial, justificada pela pouca experiência com leitura de alunos brasileiros, a fim de proporcionar, minimamente, familiaridade com o gênero a ser estudado, e de um módulo no final da SD que garanta o uso efetivo da produção final.
Costa-Hübes (2008) e Costa-Hübes e Simioni (2014)	Inserção de um módulo voltado para o reconhecimento do gênero, antes da produção inicial, com atividades de pesquisa, leitura e análise linguística de textos do gênero objeto de estudo, com o intuito de favorecer a familiaridade dos alunos com traços funcionais, composicionais e linguísticos para contribuir com um melhor desempenho dos alunos, e de um módulo final que garanta a circulação do gênero.
Lino de Araújo (2013)	Defesa da articulação entre o eixo de análise linguística e o de produção textual, justificada pela importância dessa análise como um dos eixos do ensino de língua e pelos desdobramentos que a análise linguística tem recebido nos estudos aplicados brasileiros.
Barros (2014) ⁴⁰	Inclusão de uma fase específica/distinta, não condicionada a uma ordem linear, voltada para a revisão e reescrita textual, entendida como momento de conscientização dos problemas que ainda persistem e que se revela oportunidade de aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas na leitura/produção de determinado gênero.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Reinaldo e Bezerra (2019).

Reinaldo e Bezerra (2019, p. 53) explicam que

As alterações propostas por pesquisadores brasileiros no âmbito da estrutura de base da SD [...] demonstram buscas em adequar-se o ensino de gêneros à concepção interacionista de língua, segundo a qual a interação entre falantes é marcada por trocas situadas. Se a língua se realiza em atividades de interlocução, seu ensino precisa contemplar essa característica e os textos serem ensinados em seus contextos sociais. Nesse sentido, Guimarães e Kersch (2012, 2015), reconhecendo que, por vezes, algumas experiências com SD se restringem ao domínio do gênero como prática escolar, logo, tornando-se artificiais (porque desvinculadas do seu aspecto social), propõem o projeto didático de gênero (PDG), entendido como a didatização do gênero considerando a escola uma esfera social e sua relação com outras esferas sociais.

O projeto didático de gênero pode, assim, ser entendido como um alargamento evolutivo do conceito de sequência didática, “[...] colocando a leitura lado a lado com a produção textual”

³⁸ A autora não chega a esboçar um esquema, mas parte da proposta genebrina para incluir um novo módulo. CAMPANI, Daiana. **Questões para além da didatização do gênero**: um olhar para o ensino da pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2005. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2544>. Acesso em: 07 mar. 2022.

³⁹ A autora não chega a esboçar um esquema, mas parte da proposta genebrina para o desenvolvimento de seus estudos. FREITAS, Fernanda Isabela Oliveira. **Gêneros textuais no ensino médio**: uma proposta didática com o artigo de opinião. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, 2007. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3491>. Acesso em: 07 mar. 2022.

⁴⁰ BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOSREGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.

(GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23). As autoras explicam que, diferentemente das propostas do grupo de Genebra, nos PDGs houve uma preocupação de atribuir ao processo de leitura igual importância ao que é dado ao processo de escrita na elaboração de SDs, existindo, nos módulos ou oficinas, atividades de leitura que levarão à produção de textos.

Guimarães e Kersch (2012, p. 28) notaram, em pesquisas em sala de aula, que

[...] as sequências didáticas (SD), tais como propostas por Schneuwly e Dolz (2004) pareciam estar recortadas da realidade, e o trabalho com gêneros demonstrava-se artificializado. Foi aí que percebemos que os estudos de letramento (Barton e Hamilton 1998; Kleiman 1995[2008]; Oliveira 2010) poderiam dar outro caráter às SD, pensando-se em projetos de gêneros que emergissem dessa realidade. É sabido que não basta à escola ensinar seus alunos a ler e a escrever, mas cabe a ela criar condições para que eles desenvolvam suas atividades de leitura e escrita, em situações muito próximas ao que se faz na sociedade (se não for possível em situações da própria realidade), porque os alunos precisam ser capacitados para agir em todas as instâncias, dentro e fora da escola, nas práticas exigidas pela sociedade.

Essa constatação descortina, mais uma vez, as diferenças de cultura de trabalho com produção textual dos contextos em que a SD teve origem e a realidade brasileira. Chama a atenção, ainda, a percepção sensível das necessidades da escola brasileira e da amplitude de sua tarefa educativa. Revela o olhar cuidadoso para o aluno que a escola tem e o que a instituição precisa fazer para garantir que ele se desenvolva para a cidadania que ele precisará conquistar, principalmente num país que historicamente tem negado o protagonismo a muitos.

Reforça-se, também, que as práticas de produção e de leitura acontecem no ambiente escolar, mas existem, prioritariamente, fora dele, e, sendo a escola parte da vida, desse contexto maior, deve pensar sua atuação de forma que o aluno se desenvolva para muito além de seus domínios institucionalmente estabelecidos.

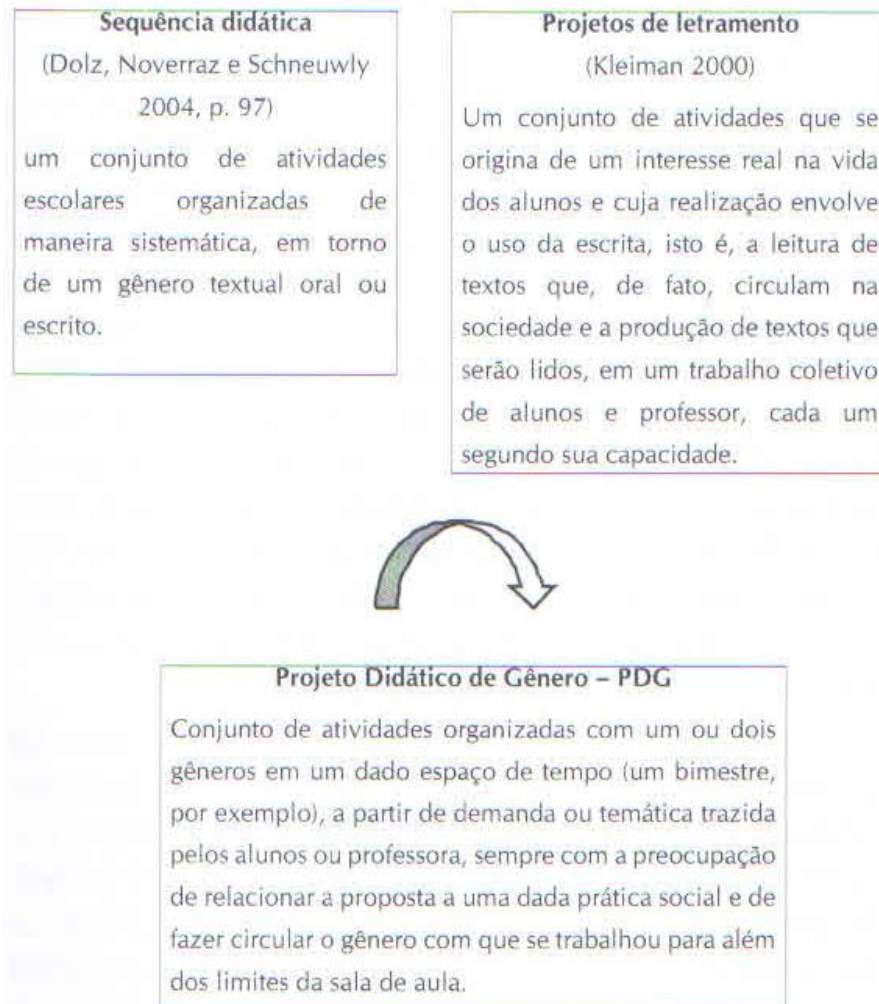
Guimarães e Kersch (2015, p. 15), retomando Guimarães (2014, informação verbal)⁴¹, conceituam que

Um Projeto Didático de Gênero é uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades).

⁴¹ Em apresentação a professores participantes do Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2014, conforme explicado no livro de onde a citação foi retirada.

A Figura 10, que segue, apresenta uma aproximação ao mesmo tempo que propõe uma distinção entre sequência didática, proposta defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), projetos de letramento, segundo Kleiman (2000), e projeto didático de gênero, de acordo com Guimarães e Kersch (2014):

Figura 10 - Sequência didática, projeto de letramento e projeto didático de gênero: aproximações e distinções



Fonte: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 28.

As propostas de um PDG devem: 1. garantir igual importância à leitura (incluindo a do não-verbal e a do multissemiótico) e à escrita; 2. entender a leitura como diálogo entre os sentidos atribuídos ao texto pelo autor e aos construídos pelo leitor; 3. atribuir destaque aos sentidos, quer na leitura, quer na escrita, uma vez que são construídos na e para a interação social; 4. focalizar, no máximo, dois gêneros, mantendo-se relação clara com as práticas sociais da comunidade a qual se destina; 5. enfatizar a circulação dos textos produzidos (GUIMARÃES, 2016).

Guimarães (2016, p. 38) apresenta o PDG como uma proposta metodológica de didatização de gêneros que

[...] traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligado(s) a uma prática social (Guimarães e Kersch, 2015). A noção de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) inspira as atividades com gêneros.

Durante o trabalho que se desenvolveu, seja no âmbito do curso proposto aos docentes e gestores do sistema municipal de ensino de Birigui, seja no momento das análises sobre o material produzido, defendeu-se a importância da circulação dos textos produzidos pelas crianças, comungando-se da afirmação de Guimarães (2016, p. 38) de que “[...] os textos produzidos pelos alunos só terão valor significativo através dessa circulação, seja na esfera da escola, ou, melhor ainda, em outras esferas sociais”. A autora acrescenta que

Tal proposta traz, na verdade, grandes desafios, o que, talvez, ajude-nos a compreender porque o trabalho com gêneros ainda não seja uma realidade em muitas salas de aula de língua portuguesa. O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento dos conceitos de gênero e prática social por parte dos professores e sua respectiva transposição didática, de maneira que formadores e formandos compartilhem as mesmas concepções teóricas. Para isso, é necessário rever o conceito cotidiano de gênero como sinônimo de tipo, ampliando-o a partir de um conceito fundamentado teoricamente, como mostrado anteriormente.

O segundo desafio está na dupla transposição da noção de gênero e de prática social: *do formador para o professor; do professor para o aluno.*

A esses desafios, com base em Dolz (2015), acrescentamos um terceiro: ultrapassar a noção do foco no texto singular, para focar o texto a partir do gênero em que se constitui, em outras palavras, no que Bronckart (2014) chama de genericidade (GUIMARÃES, 2016, p. 38, grifo da autora).

Neste documento de tese, doravante, a designação preferencial será a de sequência didática, por ter sido o termo usado com os participantes ao longo de todo o curso, por ser também a nomenclatura com a qual os professores estão familiarizados e por não se ter pretendido desconsiderar as certezas que os docentes já possuíam, dando a impressão de que o que seria apresentado se configurasse uma novidade desconhecida por eles. No entanto, em muitos momentos, os planejamentos que foram elaborados se mostraram mais próximos do conceito de PDG do que o de SD propriamente dito. Cabe, também, esclarecer que a planilha utilizada para planejamento das atividades pode levar a um reconhecimento de uma sequência no âmbito da didática, o que se aproxima do conhecimento dos professores pesquisados, visto se tratar de pedagogos e não de linguistas, o que Reinaldo e Bezerra (2019, p. 52), citando Rafael (2001), se referem como sendo uma sobreposição de conceitos por remeterem “[...] a objetos diferentes de ensino, não compatibilizados”.

Não se pretendia, afinal, escrever uma nova história em substituição a tudo o que já havia sido construído anteriormente no município. Pretendeu-se, sim, a escritura de um novo

capítulo com os profissionais que se propuseram a participar deste trabalho e, para isso, “Pula uma linha, dois dedinhos de parágrafo, letra maiúscula”...

Quadro-síntese da Seção 2

- Defende-se um ensino de língua materna que conceba a linguagem como lugar de interação, sendo a escrita um processo interativo.
- Acredita-se que é função da escola o ensino da leitura e da escrita para além do considerado útil.
- Comunga-se do entendimento freiriano de que o processo educativo possibilita a democratização da cultura, oportuniza a reflexão sobre o mundo e permite a tomada de posição e lugar do homem.
- Crê-se que a escrita garante poder de participação social a quem dela se apropria com desenvoltura.
- Entende-se que, para a escola garantir o domínio da escrita pelo estudante, é necessária uma mudança de concepção de trabalho com a língua materna por parte de quem a ensina, o professor.
- Não se defende apenas uma mudança no contexto da sala de aula, mas, antes, uma transformação no contexto de formação dos professores, para que seja possível a ampliação da visão dos professores sobre as abordagens didáticas da produção textual e as concepções teóricas que as sustentam, entendendo que a intervenção docente não se dá mediante a passividade da criança, visto que esse é um processo essencialmente de interação.
- Apresentam-se conceitos e esquemas de sequência didática (no âmbito da didática e no âmbito da didática de línguas) e de projeto didático de gênero.
- Ratifica-se o ensino de gêneros textuais por meio de SDs ou PDGs,

“PORQUE METADE DE MIM É A LEMBRANÇA DO QUE FUI, MAS A OUTRA METADE, NÃO SEI”⁴²: A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Começo a conhecer-me. Não existo.
Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram,
Ou metade desse intervalo, porque também há vida...
Sou isso, enfim...

(PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Álvaro de Campos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 389)



(KAHLO, Frida. **As duas Fridas**, 1939. Óleo sobre tela. 1,73 x 1,73. Cidade do México, Museu de Arte Moderno de México. Disponível em:

⁴² MONTENEGRO, Oswaldo. Metade. In: MONTENEGRO, Oswaldo. **Trilhas**. Gravadora independente, 1977, LP, Faixa 10.

https://artsandculture.google.com/story/_wJCem8xJOWKLw?hl=pt-BR. Acesso em 17 dez. 2019.)

Um professor não “nasce” quando recebe o seu certificado de conclusão de um curso de licenciatura qualquer. Também não são os conceitos impressos em seu histórico escolar que dizem, em uníssono, se esse profissional é bom ou ruim. Isso traduz, de forma bastante genérica, as fontes das quais bebeu para saciar a sede do conhecer, ou do informar-se para alguns. Ainda pode revelar quais influências que e de quem recebeu na construção do seu pensar.

Não se pode acreditar que o conhecimento teórico abarque a totalidade dos saberes necessários à docência. Todavia, um professor não se edifica somente na lida diária com alunos, num espaço físico limitado por quatro paredes que o “encaixotam” numa rotina dita pedagógica, elencada no canto direito ou esquerdo do quadro-negro.

Um professor não é um prático que “automatiza” o cotidiano das aulas. Fosse assim, “treinar” seria o verbo mais conjugado nos espaços escolares, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) seria dispensável e os manuais de instrução substituiriam os planejamentos docentes com perfeição.

Não se deve desvincular o fazer docente do seu pensar a docência a partir do que outros estudaram sobre essa profissão. Professores que a pensam sem associar ideias com a realidade das escolas podem ser chamados de nefelibatas da educação. Teorizarão sobre o que não se pratica e podem incorrer em erro de idealizar o que jamais serão capazes de fazer acontecer.

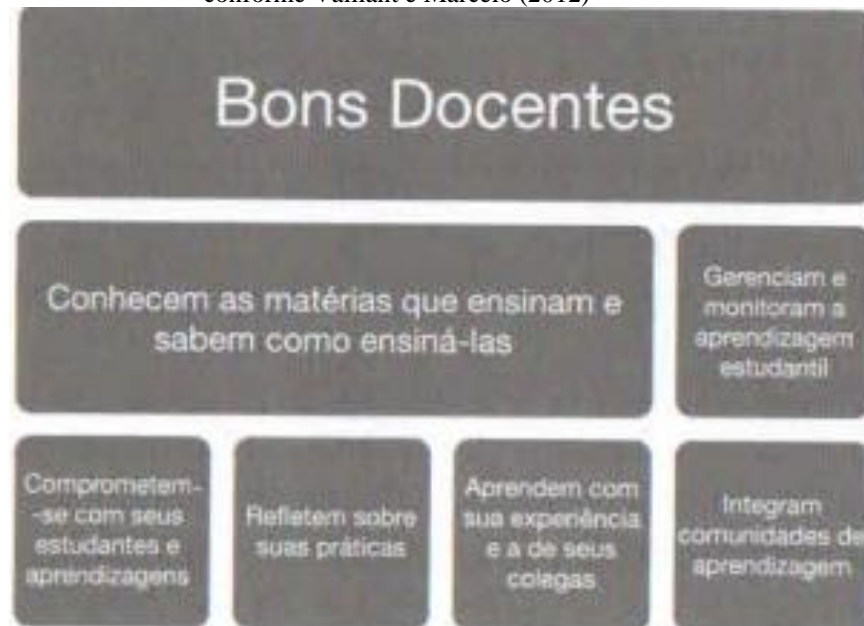
Professores que fazem da profissão uma sequência programada de ações que não estão embasadas em conceitos pensados e discutidos, que meramente cumprem um passo a passo sequenciado em livros didáticos ou apostilas, descaracterizam o aspecto da profissionalidade e aproximam a docência do domínio de uma técnica para a qual se dispensa a exigência de sua formação superior. Assim fosse, leigos supririam as faltas nas escolas e o computador seria a solução mais barata para a educação.

Professores que pensam, fazem e pensam sobre o que fazem para ressignificar seu fazer formam a elite intelectual de qualquer nação e podem ser enaltecidos e alimentados dessa gana de saber mais para fazer melhor e transformar ou construir novos contextos sociais, ou, dependendo do projeto de sociedade que se tenha, em decorrência do governo que ocupe o poder, devem ser combatidos e padronizados de forma que atendam às normas dos sistemas.

A profissão docente não despreza os aspectos intelectuais do seu fazer. Pensar e fazer se retroalimentam. Não se dissociam. Irmãos siameses.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 18), com base nos estudos de Hunt (2008), planificam o conceito de “bom professor” a partir de características que se repetem, conforme se verifica na Figura 11:

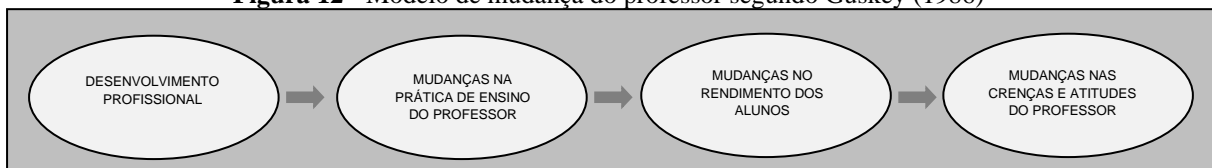
Figura 11 - Características que se repetem nos docentes cujos alunos obtêm bons resultados de aprendizagem conforme Vaillant e Marcelo (2012)



Fonte: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 18.

Assim posto, afirma-se que a formação inicial não esgota o processo constitucional docente, tampouco a formação continuada supre-lhe lacunas, mas interessa refletir sobre como se encaminham para que se ultrapassem modelos falidos nessas duas instâncias fundamentais à constituição do “ser professor” e do desenvolvimento profissional da docência. Acerca desse processo, Marcelo Garcia (1999, p. 48), a partir dos estudos de Guskey (1986), ilustra o modelo de mudança do professor, conforme se verifica na Figura 12:

Figura 12 - Modelo de mudança do professor segundo Guskey (1986)



Fonte: MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999, p. 48.

Esta seção intenciona oportunizar uma reflexão sobre a formação continuada de professores, considerando o princípio da colaboração e tomando por base a experiência planejada para a necessidade local revelada: o curso de Aperfeiçoamento Profissional “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental”.

3.1 “Continue a nadar”⁴³, ou o porquê de se investir na formação continuada

Este documento de tese defende a escola pública acessível a todos, refuta a ideia da escola de outrora como sinônimo único de qualidade; que seja entendido que não há um desmerecimento do trabalho que foi no passado praticado, mas há a compreensão de que as portas dos prédios escolares, embora abertas a todos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), não atendiam as necessidades da totalidade de crianças e adolescentes matriculados, o que se evidencia pelos índices de reprovação e evasão que a história da educação brasileira acumula.

A Tabela 1 registra um comparativo das taxas percentuais de aprovação, reprovação e abandono de 2000 e 2010, exemplificando o argumento ora adotado de que a escola, num tempo não tão distante e com legislação em defesa de uma escola para todos, ainda mantinha fora dela um índice considerável de estudantes.

Tabela 1 - Taxas de rendimento ensino fundamental e médio 2000 - 2010

Taxas de rendimento	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Ensino Fundamental	83,1	86,6	10,7	10,3	12	3,1
Ensino Médio	74,4	77,2	7,5	12,5	18,1	10,3

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192, acesso em 20 jan. 2020.

De acordo com o exposto na versão preliminar do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 - 2015, as políticas públicas implementadas no período estiveram concentradas “[...] na redução das taxas de abandono das duas etapas da educação básica. Registra-se uma diminuição de 74,2% na taxa de abandono do ensino fundamental, enquanto no ensino médio essa mesma taxa diminui 43,1%” (BRASIL, 2014, p. 14). É evidente que houve atenção especial à questão da permanência dos alunos na escola, no entanto, passados os anos, o desafio de assegurar a permanência com aprendizagem e com qualidade tem se mantido e se materializado em diversas ações governamentais, dentre as quais cabe, neste documento, ser destacada a formulação e implementação de uma política nacional de formação continuada dos professores, dando maior visibilidade à questão da formação docente.

Se abertas as portas, mudam-se também as condições de trabalho nas escolas, como também se alteram os papéis dos que protagonizam o cotidiano nos ambientes educativos, sejam eles docentes, alunos, funcionários, a própria comunidade. Estar na escola deve,

⁴³ Referência à fala da personagem Dory do filme “Procurando Nemo” (Pixar, 2003), metaforicamente usado para mensagens sobre não desistir de um objetivo.

obrigatoriamente, significar aprender, desenvolver-se – aos gestores, professores e funcionários como profissionais; às crianças e adolescentes como aprendizes; e todos como pessoas, como partícipes de uma sociedade.

Se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos padrões e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão ao encontro das diversas perspectivas dos alunos face à aprendizagem, formas essas que se devem estruturar de modo a tirar proveito dos pontos de partida singulares de cada aluno, servindo de base a esforços conducentes a desempenhos mais proficientes. Também precisamos de entender aquilo que as escolas devem fazer para se organizarem no sentido de apoiar esse tipo de ensino e de aprendizagem... as escolas do século XXI têm de passar de um padrão selectivo – ‘caracterizado pela variação mínima das condições escolares de aprendizagem’ em que ‘apenas estão disponíveis uma pequena variedade de opções instrutivas e um número limitado de formas de ter êxito na aprendizagem’ – para um padrão adaptativo, em que ‘o ambiente educacional possa proporcionar uma ampla variedade de oportunidades para o sucesso escolar’ (DARLING-HAMMOND, 1996, p. 7, APUD DAY, 2001, p. 115-116).

É nesse contexto de mudança que se percebe “[...] a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e contribuir com ela” (BRASIL, 2005, p. 11). Nesse sentido, há que se considerar a formação continuada como fundamental ao processo de desenvolvimento profissional dos professores. Para Hargreaves (1994, p. 424),

Na sua essência, o novo profissionalismo envolve um movimento para além da tradicional autoridade e autonomia profissional do professor, em direção a novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais. Estes relacionamentos estão a tornar-se mais próximos, bem como mais intensos e colaborativos, o que implica uma negociação mais explícita de funções e responsabilidades [...].

Se é certo que, “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2011, p. 50), defende-se a coerência, ou seria melhor dizer pertinência e necessidade, da formação permanente no campo da docência, principalmente por se reconhecer que a dinâmica da escola é viva e se altera com o tempo, como também se alteram o seu público e os seus interesses, a sua rotina, os seus objetivos, a sua estrutura.

Embora se perpetuem alguns modelos, é justamente esse o foco da mudança, porque se a escola está inserida no mundo e deve formar para uma atuação social, deve-se lembrar todos os dias que o calendário atual já não é mais o de outrora e a realidade que se tem não é a mesma que em outros momentos se apresentou; as demandas da sociedade foram sendo modificadas laboral, econômica, educacional, culturalmente. A educação, como elemento de formação social, não pode se manter alheia a esse processo e, quando o faz, surgem os descompassos e

os desarranjos, motivo pelo qual não cabe na atualidade defender um ensino de tempos outros quando o contexto social e tecnológico era bem diferente.

Aprender continuamente, assim, não é “reciclar”, não é dar “roupagem nova ao velho”, não é “customizar”; é, principalmente, formar pelas demandas que vão surgindo em fluxo contínuo no contexto de trabalho.

É certo, também, que as concepções hodiernas sobre formação docente, bem como o aspecto legal a esse processo atribuído, a tomam como uma condição *sine qua non* ao exercício da profissão e sua consideração para progressão na carreira fez desse um crescente e lucrativo “filão de mercado”. O crescimento da oferta, no entanto, veio embasado em modelos guiados pela lógica da racionalidade técnica, que será explicitada a seguir, e à imagem da escolarização formal do passado, que toma os aprendizes como membros passivos dos processos formativos, até mesmo porque, como “mercado”, muitos cursos adotaram (e ainda adotam) uma espécie de “pacote promocional/básico” de conhecimentos que os professores supostamente devem possuir e oferecem-no *ab integro* a todas as realidades.

Pode-se dizer que houve a instituição de um “mercado de formação”, que atingiu também a formação inicial e não só a continuada. A “venda de certificados” ou o oferecimento de cursos nos moldes de palestras, todavia, não garante a qualidade almejada pela maioria dos profissionais da educação, tampouco por instituições e órgãos; o local de trabalho, a experiência docente e a consideração de suas necessidades não ultrapassam os discursos. É fato que há, ainda, quem “venda” e quem “compre” a formação nos moldes da mera certificação, mas há, também e muito mais, quem a busque para aquisição e aprimoramento de saberes necessários à prática pedagógica, o que, então, exigiria uma configuração formativa diferenciada.

A reflexão sobre os modelos formativos vincula-se aos estudos de Diniz-Pereira (2014, p. 41), para quem o

[...] desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docentes baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

O autor busca diferenciar os paradigmas de formação docente que têm orientado práticas e políticas formativas no Brasil, estabelecendo, para tanto, três racionalidades. Discorre, assim, sobre três modelos: 1) modelo da racionalidade técnica; 2) modelo da racionalidade prática; 3) modelo da racionalidade crítica.

A distinção entre esses modelos pode ser melhor compreendida atentando-se para o Quadro 7 na sequência:

Quadro 7 - Paradigmas de formação docente segundo Diniz-Pereira (2014)

	Modelo da racionalidade técnica	Modelo da racionalidade prática	Modelo da racionalidade crítica
Visão de educação	É entendida como ciência aplicada. Acredita-se que o ensino melhora pela aplicação do método científico.	É concebida como processo complexo ou como uma atividade modificada à luz de circunstâncias, controladas somente por decisões sábias dos profissionais. Em suma, a prática não pode ser reduzida ao controle técnico.	É historicamente localizada, uma atividade social, intrinsecamente política e problemática.
Visão de formação	Explanatória e preditiva.	Descritiva e interpretativa.	Crítica.
Papel da teoria	Iluminar o pensamento dos docentes; teoria relaciona-se à prática fornecendo exame crítico das experiências educacionais. Prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” que podem ser resolvidos por meio de procedimentos racionais da ciência.	Em decorrência de uma supervalorização da prática, pode haver uma desvalorização da teoria.	Os conhecimentos oriundos de reflexões da prática constituem-se fundamento para ressignificação dos relacionamentos do conhecimento na escola (os conhecimentos da prática são ampliados e compartilhados; a teoria não possui somente caráter técnico a ser aplicado).
Papel do professor	É de passiva conformidade com recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais. Professor não é visto como profissionalmente responsável a fazer decisões e julgamentos, apenas implementa decisões feitas por teóricos educacionais. Assim, ele é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.	É central no currículo; o professor é concebido como realizador, que faz julgamentos baseados no próprio conhecimento e experiência e nas demandas das situações práticas. Não separa o pensar do fazer; não é dependente de categorias teóricas e técnicas pré-estabelecidas. É visto como profissional que reflete, questiona e constantemente examina sua prática pedagógica cotidiana.	É figura crítica na atividade de pesquisa; cria oportunidades para aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem. É visto como alguém que levanta um problema e dirige um diálogo crítico em sala de aula. Assume postura dialética e questionadora frente ao mundo.
Modelos de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de treinamento de habilidades comportamentais - Modelo de transmissão - Modelo acadêmico tradicional 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo humanístico - Modelo de ensino como ofício - Modelo orientado pela pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo sócio-reconstrucionista - Modelo emancipatório ou transgressivo - Modelo ecológico crítico
Observações	Também conhecido como epistemologia positivista da prática. Tem sido o predominante em países em desenvolvimento.	Há a defesa da reflexão-na-ação como sendo central.	Objetivo principal é a transformação da educação e da sociedade. Levantamento de problema é um sinônimo de pedagogia. Centrado no aluno, o currículo é construído “de baixo para cima”, e não “de cima para baixo”. Valorização do trabalho colaborativo; escola é lugar de formação de conhecimento e de formação profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Diniz-Pereira (2014).

A partir dos estudos de Diniz-Pereira (2014), neste trabalho, para o curso proposto, buscou-se adotar o paradigma de formação docente baseado no modelo da racionalidade crítica.

Outros discursos também foram sendo semeados nesse campo fértil da profissionalização docente, e a lógica neoliberal que marca fortemente os documentos curriculares oficiais passaram a ser percebidos no tocante à formação continuada. Não raro, até mesmo quando se tem a lucidez do processo educativo e de suas implicações, pode-se incorrer no engano de reforçar a ideia de uma formação para garantir a “eficácia”/“eficiência” do processo de ensino e de aprendizagem, tal a força que a lógica da produtividade tem no mundo. Como “seres do e no mundo”, os professores, por vezes, podem, também, ainda que inconscientemente, proclamar essa lógica, quando deveriam combatê-la, neutralizá-la ou enfraquecê-la. E, se assim deve sê-lo, a cultura da competição, do enaltecimento de um em detrimento do apagamento de muitos, deve urgente e essencialmente ceder lugar à promoção da colaboração entre os sujeitos que fazem e se fazem por meio dos processos formativos.

3.2 “Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”⁴⁴: a perspectiva colaborativa na formação continuada

Ao se discorrer sobre formação docente, é importante ter clareza quanto ao que se pretende nesse processo, porque isso implicará qual modelo de desenvolvimento profissional será predominantemente adotado como fundamento.

Não se pode tomar como verdade que um curso de formação, seja inicial ou continuada, abarcará a totalidade de saberes que um profissional deve considerar no exercício da profissão, mas é importante que desperte nele a compreensão da base de conhecimentos indispensáveis para a sua atuação docente.

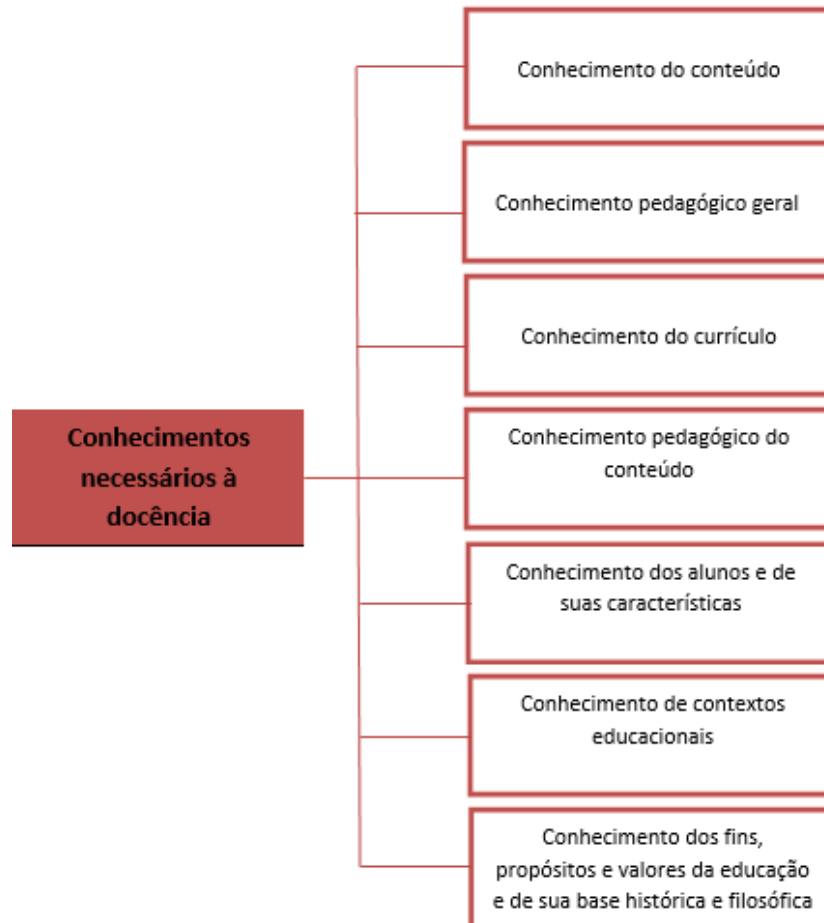
Almeida, Davis, Calil e Vilalva (2019, p. 136) retomam os estudos de Shulman (1987) e a sua defesa de “[...] que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão”. Segundo as pesquisadoras,

O autor explica que as práticas formativas não devem fazer dos professores meros seguidores de manuais e, sim, prepará-los para raciocinar profundamente a respeito de como eles mesmos ensinam. Sendo assim, a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente, o qual precisa se apropriar de e empregar sua base de conhecimento em suas escolhas e ações (ALMEIDA, DAVIS, CALIL, VILALVA, 2019, p. 136).

⁴⁴ Verso do poema “De mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade, publicado em “Sentimento do mundo” (1940).

Shulman (2014), sobre essa base de conhecimentos de diferentes naturezas necessária para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, sugere as seguintes categorias, sintetizadas na Figura 13, na sequência:

Figura 13 - Conhecimentos necessários à docência segundo estudos de Shulman (2014)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Shulman (2014).

Crê-se que, na formação continuada, devam ser consideradas as categorias apontadas, abarcando uma reflexão sobre como estão imbricadas e como é fundamental que seja atribuída igual importância aos conhecimentos considerados por cada uma delas, sem que um se sobreponha ao outro, isso porque, na concepção formativa que se defende, formar(-se) é desenvolver(-se), o que não exclui a totalidade da ação docente e os conhecimentos exigidos por tal atividade intelectual.

De acordo com Shulman (2014, p. 207),

Há pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino para o ensino: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Oliveira-Formosinho (2009), com base nos estudos de Pepper (1942) e Hargreaves e Fullan (1992), destaca três perspectivas de desenvolvimento do professor, as quais se encontram sintetizadas no Quadro 8, conforme segue.

Quadro 8 - Perspectivas de desenvolvimento do professor segundo Oliveira-Formosinho (2009)

Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências	Desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo (<i>self-understanding</i>)	Desenvolvimento do professor como mudança ecológica
<p><i>Crença:</i> corpo docente mais competente e conhecedor é mais capaz de melhorar os resultados dos alunos.</p> <p>Envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas várias estratégias de ensino e mais conhecimento sobre conteúdos a ensinar.</p> <p>Supõe independência da base de conhecimento em relação ao contexto.</p> <p>Perspectiva focada, prática e facilmente operacionalizável.</p> <p>Modelo bastante popular entre administradores educacionais por ser facilmente formatado em pacotes formativos.</p> <p>Não exige do professor o comprometimento com mudanças curriculares ou organizacionais.</p> <p>É uma forma exterior (<i>outside-in</i>) e não interior (<i>inside-out</i>) de desenvolvimento profissional, imposta aos professores de cima para baixo (<i>top-down</i>) por peritos exteriores à escola.</p> <p>O desenvolvimento é visto como algo que se faz ao professor e não algo compartilhado com ele.</p> <p>Baseia-se no mecanicismo, visão de mundo que tem a máquina por metáfora, orientando-se por uma concepção de causalidade determinista.</p>	<p><i>Crença:</i> desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal.</p> <p>As crenças, os pensamentos e as atitudes do indivíduo têm papel vital.</p> <p>Esta perspectiva está orientada por uma visão mecanicista do mundo, pressupondo a obtenção de mais conhecimentos e competências como um processo de natureza associativa, linear e unidirecional.</p> <p>Compreende dimensões pessoais relativas à maturidade psicológica, ao ciclo de vida e à própria carreira do professor.</p> <p>É basicamente uma perspectiva humanista, que pode ser vista como exercício de controle, não por meio de conhecimentos, mas por meio de cuidados e afeto, centrando-se no indivíduo e não no contexto, revelando formas de conservadorismo particularmente individualista.</p> <p>As perspectivas humanistas de desenvolvimento profissional são consideradas lentas e caras, com dificuldade de previsibilidade a nível de resultados, muito dependentes de pessoas.</p> <p>Tende a situar-se no organicismo, cuja visão do mundo se revê na metáfora do organismo vivo, acentuando as ideias de organização, estrutura e totalidade.</p>	<p><i>Crença:</i> professores, que precisam ser honrados e apoiados, aprendem em comunidades de aprendizagem, quando o contexto assim o permite.</p> <p>Compreende dois níveis: o nível do ambiente direto de trabalho e o nível do contexto do ensino.</p> <p>O contexto de trabalho envolve fatores como o horário de trabalho docente, que interfere no tempo para planejamento conjunto e atuação como observador da atuação de colegas em processos de apoio profissional mútuo ou mentoria, alocação de recursos, lideranças.</p> <p>O contexto de ensino valoriza as culturas docentes, especialmente a cultura profissional colaborativa, relacionando-a ao sucesso nos processos de mudança educacional.</p> <p>Enquadra-se no contextualismo, segundo o qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que emergem e conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional, não de forma linear.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Oliveira-Formosinho (2009).

Na perspectiva dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009), este trabalho se preocupou em defender o desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

É válido reforçar que desenvolvimento profissional docente e formação continuada não traduzem o mesmo processo, tampouco podem ser tomados como sinônimos, embora o segundo conceito seja parte integrante do primeiro. Deve-se compreender que, desvinculados, um acaba por atingir a integralidade do outro; não há desenvolvimento profissional sem se falar nos processos formativos, assim como não há formação de qualidade sem que esteja integrada a um movimento de desenvolvimento profissional.

O entendimento das três perspectivas expostas evidencia que o modelo de desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências é o que encontra maior adesão por parte da gestão de sistemas por sua facilidade de colocar em prática a cobrança legal por formação continuada sem causar embates com as estruturas rígidas que existem e que geram desgastes no enfrentamento das dificuldades que vão se arraigando e se perpetuando quando não são provocadas, discutidas e refletidas as mudanças. Oferece-se algo que “parece” ser bom, sem, contudo, haver o comprometimento dos sistemas e comunidades docentes com a transformação de paradigmas já visivelmente desgastados e ultrapassados. Não há, nesse modelo, a mobilização dos docentes de forma ativa, e eles são concebidos como receptores de conhecimentos que outros julgam necessários que sejam transmitidos, não importando se essa transmissão corresponderá a um desempenho diferenciado. É a formação concretizada por palestras, semanas pedagógicas, ou seja, momentos condensados e pontuais, muitas vezes trazendo temáticas que não se vinculam aos contextos ou com abordagens bastante genéricas. Trata-se de um modelo de reprodução sem vinculação direta com a transformação pedagógica que reforça uma concepção bancária de educação, aqui perpetuada na formação continuada de seus profissionais, conforme representada pela Figura 14.

Figura 14 - Concepção bancária de educação



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/tendencias-pedagogicas-brasileiras.htm>, acesso em 18 fev. 2020.

Se se defende que o professor deve ser capaz de vencer esse modelo baseado na racionalidade técnica no contexto de trabalho com seus alunos na escola, torna-se fundamental que essa mudança paradigmática se inicie em seus processos formativos, na formação inicial e também na continuada, de forma a ter contato com metodologias diferenciadas e em que possa

ser desenvolvida uma cultura de profissionalismo interativo entre os professores (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A segunda vertente sobre a qual se discorreu traz uma verdade que não se discute: o desenvolvimento profissional é também um processo de desenvolvimento pessoal. Todavia, a questão a pensar é a individualização que o *self-understanding* evidencia frente à emergência de processos colaborativos, que não encontram espaço privilegiado nessa concepção.

É a terceira concepção que exige uma maior atenção e produz a reflexão sobre o que se vivencia na atualidade como demanda formativa. Para Hargreaves e Fullan (1992, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 234-235),

As sementes do desenvolvimento não crescerão se caírem em terreno pedregoso. Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize. Os professores aprenderão pouco uns com os outros se trabalharem persistentemente em isolamento. Se a inovação for imposta do exterior por uma administração de mão pesada, será pouco provável que surjam processos de experimentação criativa. O processo de desenvolvimento do professor depende muito do contexto em que tem lugar. A natureza desse contexto pode fazer ou desfazer os esforços de desenvolvimento dos professores. Assim, é uma prioridade entender a ecologia do desenvolvimento do professor.

É evidente que, nessa perspectiva, o contexto tem importância destacada e que sejam entendidos aspectos espaciais, temporais e interacionais, envolvendo o ambiente de trabalho e a cultura profissional que se estabelece. É nesse sentido interacional, principalmente, que Oliveira-Formosinho (2009) destaca a cultura profissional colaborativa como condição para o sucesso de processos de mudança educacional; neste trabalho, a colaboração é tomada como princípio. Uma vez que se acredita na possibilidade de uma formação que amplie horizontes e permita “reparar”, há coerência na tomada da colaboração como princípio justamente porque muitos olhares sob uma mesma questão ajudam num entendimento mais complexo e mais aprofundado dela, que, talvez, seria mais limitado e superficial se fosse baseado no ver individual; olhar para um dado contexto buscando repará-lo faz nascer detalhes que permaneceriam ocultos sob a perspectiva individualizada.

Os estudos de Nóvoa (2009) reforçam a crença de que para haver uma mudança significativa no contexto educacional, no tocante à formação docente, a comunidade de formadores de professores e a comunidade de professores devem se tornar mais permeáveis e interligadas.

Segundo Lima (2002, p. 7),

[...] nunca se defendeu a colaboração profissional tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem.

Imbernón (2011, p. 15) sustenta que “[...] a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto”, numa perspectiva colaborativa de formação continuada em que o conhecimento seja construído coletivamente a partir de uma reflexão teórica e prática da docência. A defesa da colaboração como princípio formativo entende o protagonismo docente na dinâmica da formação, exigindo, também, um desprendimento de modelos que tomam o professor em formação como um indivíduo “vazio de saberes” e em posturas passivas de receptividade de conhecimentos externos. O processo formativo colaborativo exige do professor a sua participação ativa, inteira, questionadora, uma vez que a reflexão promove, o tempo todo, a “ponte” entre o que se vive e o que se propõe de inovação, se assim puder ser chamado o conhecimento que é trazido em encontros de formação continuada.

Para Terra, Martins e Vanzo (2016, p. 80-81),

É por isso que a postura passiva, reprodutivista social e ideológica - por sua vez não consciente das contradições e das diversas verdades que alicerçam o conhecimento - não encontra base em um sistema formativo docente que incorpore a colaboração como método de trabalho e produção. Pois, “no grupo colaborativo profissional todos assumem a responsabilidade de cumprir os acordos agendados e as responsabilidades negociadas” (Veiga, 2008, p.272). Por outro lado, se houver o domínio ou a imposição hierarquizada de um poder externo, que conduza os trabalhos, sem a consideração eficaz dos conhecimentos dos indivíduos na constituição do saber do grupo, a percepção de manipulação se sobressai e anula a possibilidade de uma formação real, significativa e transformadora a partir da prática alimentada e realimentada pela teoria.

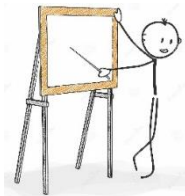
Importa dizer, contudo, que a dinâmica formativa colaborativa não pode prescindir de um grupo docente disposto a expor suas vertentes ideológicas e educativas, além da assunção de compromissos próprios dos aprofundamentos analíticos na composição de um conhecimento que visa à resolução de impasses peculiares da profissão no tocante à autoformação e à formação do educando.

Pensada dessa forma, a formação continuada não pode ignorar a experiência profissional dos professores, o contexto de trabalho no qual estão inseridos, as culturas laborais que integram e o quanto esses profissionais estão dispostos a formar uma comunidade de aprendizagem, em que a análise partilhada das práticas seja uma realidade para que seja possível pensar e produzir conhecimentos sobre e para a educação.

Day (2001, p. 286), fundamentado nos estudos de Judyth Sachs (1997) sobre o desafio de parcerias entre universidades e escolas, discorre que a colaboração “[...] envolve uma tomada de decisões conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional”. Foi essa mesma lógica que orientou este trabalho e permeou as relações que se estabeleceram ao longo do seu desenvolvimento. A educação superior e a educação básica precisam enxergar-se uma a outra e, mais, precisam refletir-se uma no fazer da outra.

Cardoso et al. (2012) destacam algumas premissas que fundamentam o trabalho com formação docente e que devem ser consideradas na elaboração e planejamento de processos formativos, conforme expostas na Figura 15, que é apresentada na sequência:

Figura 15 - Premissas para a formação docente segundo Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2012)



ENSINAR É TAREFA DE PROFISSIONAIS.

Professores são profissionais que atuam e precisam desfrutar de contextos de interlocução, acesso à informação, tempo e espaço de reflexão e planejamento para que sejam partícipes das transformações sociais.



O TRABALHO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES IMPLICA PERSPECTIVA SISTÊMICA.

As ações não ocorrem de forma isolada, sendo imprescindível a atuação de forma articulada com diretores, supervisores e equipes técnicas de secretarias.



A FORMAÇÃO DEVE OCORRER NO CONTEXTO DE TRABALHO E TER REFERÊNCIA COM O COTIDIANO.

O contexto de trabalho dos envolvidos e seu cotidiano devem ser considerados: professores, sala de aula; diretores, escola; supervisores, reuniões de formação.



A ATUAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO EXIGE RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

Ensinar é trabalho complexo, que requer conhecimento, autonomia, autoria, prazer e criatividade. O desafio está em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Cardoso et al. (2012)⁴⁵.

A consideração de tais premissas orientou este trabalho e buscou refletir esses preceitos ao longo de suas etapas no tocante ao planejamento e oferecimento de curso de formação e à análise desse processo: 1. em nenhum momento se pretendeu que a voz da universidade calasse ou diminuísse a dos professores pesquisados; antes, era necessário que eles fossem ouvidos para que os encaminhamentos fossem pensados e se mostrassem assertivos em atendimento às demandas reveladas; 2. o envolvimento de gestores de escola e de sistema se mostrou condição *sine qua non* para que as ações formativas tivessem êxito; as escolas em que os gestores realizam o acompanhamento do trabalho pedagógico garantem níveis de aprendizagem mais elevados e seus profissionais desenvolvem saberes acerca da profissão com maior propriedade,

⁴⁵ CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 15. As imagens utilizadas estão disponíveis em <https://pt.dreamstime.com>; acesso em 27 fev. 2020.

como também atingem níveis de satisfação laboral mais altos; 3. a formação tomou as demandas reveladas pelos docentes como matéria de trabalho, buscando atingir também os gestores no tocante ao trabalho com as dificuldades dos professores em momentos formativos nas unidades e extensivos àqueles que não eram público-alvo da pesquisa; o embasamento teórico não se desvinculou da realidade da sala de aula e da escola, tampouco a prática prescindiu da luz da teoria; 4. ainda que tivessem sido tomadas questões reais para estudo e análise, não se pode afirmar que haja uma receita a ser seguida como solução para os problemas que se apresentam, assim sendo, os encaminhamentos propostos se mostraram uma possibilidade de se refletir sobre as abordagens feitas, sempre no intuito de que os docentes pudessem, a partir do estudado e discutido, pensar em novas estratégias.

Não se pode ignorar as necessidades que os processos formativos devem atender, por isso é válido considerar os tipos que comumente são destacados quando a formação continuada é tomada como foco que, com base em Pacheco e Flores (1999), estão resumidas no Quadro 9:

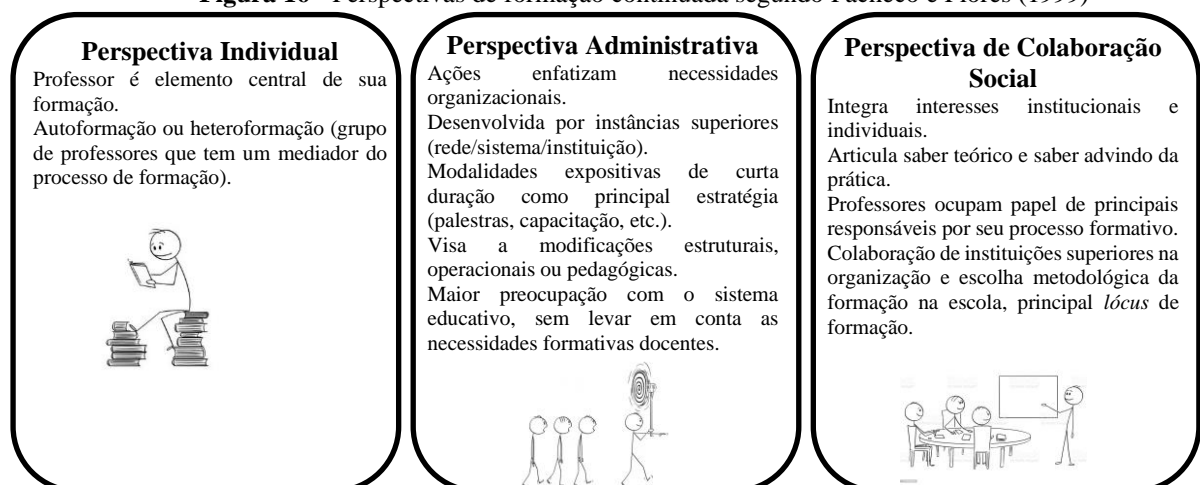
Quadro 9 - Necessidades atendidas por meio de processos formativos segundo Pacheco e Flores (1999)

Necessidades pessoais	Necessidades profissionais	Necessidades organizacionais
<p>Diz respeito à motivação e à precisão individuais de desenvolvimento profissional, relacionando-se à aquisição e/ou aprimoramento conhecimentos que permitam a elevação do grau de competência e de sabedoria.</p> <p><i>Foco:</i> professor.</p>	<p>Relaciona-se ao atendimento das demandas da profissão, sejam elas de sujeitos ou de grupos, que são peculiares ao exercício da docência.</p> <p><i>Foco:</i> demandas da profissão.</p>	<p>Vincula-se às carências da organização e seu ambiente, voltando-se às questões institucionais e àquelas do contexto escolar, até mesmo com foco na sociedade em geral.</p> <p><i>Foco:</i> sistema educacional.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Pacheco e Flores (1999).

Tais necessidades vinculam-se a perspectivas de formação, planificadas na Figura 16:

Figura 16 - Perspectivas de formação continuada segundo Pacheco e Flores (1999)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁴⁶.

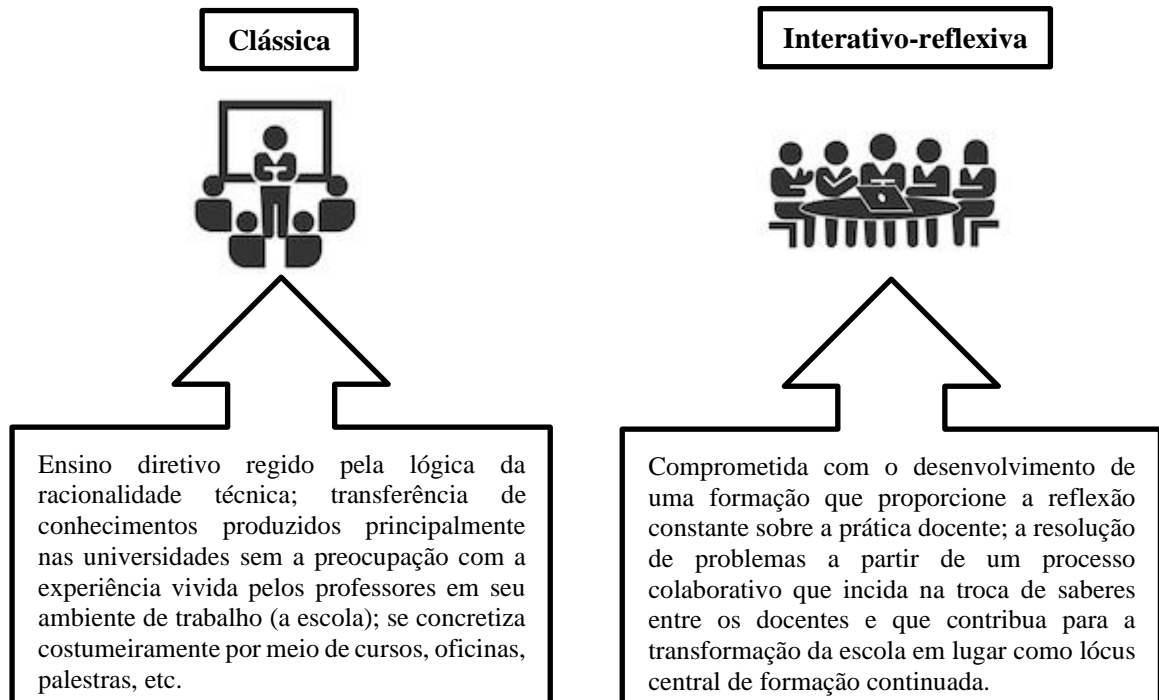
⁴⁶ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2,

De acordo com as perspectivas de formação continuada de Pacheco e Flores (1999), apresentadas por Ferreira e Santos (2016), a proposta defendida neste trabalho se filia à perspectiva de colaboração social.

Na formulação de propostas formativas, para que o processo aconteça de maneira completa, entende-se que a consideração, prioritariamente, da colaboração em seu âmago seja a principal condição. E a colaboração aqui se toma em distintas e diversificadas instâncias: seja entre pessoas, seja entre instituições, seja entre contextos, retomando todo o percurso explanatório que se fez até então. E se o que se almeja são resultados diferentes, não se julga prudente a adoção de modelos e ações que não correspondem às necessidades colocadas. Desconsiderá-las significaria corromper a alma da profissão docente. Por outro lado, colocá-las em foco exige certo grau de ousadia porque implica sair do senso comum e romper com paradigmas laboral e culturalmente cristalizados.

Ferreira e Santos (2016), com base nos estudos de Costa (2004) e Bastos (2014), categorizam as formações considerando duas perspectivas: a clássica e a interativo-reflexiva, explicitadas na Figura 17, conforme segue.

Figura 17 - Perspectivas de formação continuada segundo Ferreira e Santos (2016) a partir de Costa (2004) e Bastos (2014)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁴⁷.

n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

⁴⁷ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em:

Considerando a leitura que Ferreira e Santos (2016) fazem dos estudos de Costa (2004) e Bastos (2014), neste trabalho buscou-se adotar a perspectiva de formação continuada interativo-reflexiva.

Os autores reforçam o já mencionado fato de predominarem as formações de caráter clássico, sendo a introdução de modelos inovadores dificultada pela “[...] ausência de políticas públicas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas e contínuas, bem como uma estrutura organizacional escolar que restringe as inovações e a adoção de perspectivas cooperativas de desenvolvimento profissional” (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 5).

Fundamentados nos estudos de Eraut (1987), Ferreira e Santos (2016) apresentam quatro paradigmas dominantes na formação continuada, que estão resumidos no Quadro 10, como se pode analisar na sequência.

Quadro 10 - Paradigmas dominantes na formação continuada segundo Eraut (1987)

Paradigma da Deficiência	Paradigma do Crescimento	Paradigma da Mudança	Paradigma da Solução de Problemas
Sustenta-se na ideia de que os professores precisam de atualização para a construção de saberes e competências não desenvolvidos na formação inicial, mas necessários à prática docente e à sua ambientação ao contexto em que atua.	Está relacionado à busca pelo desenvolvimento profissional. Os professores reconhecem suas necessidades e deficiências, sendo eles próprios responsáveis por gerir sua formação.	Coloca a formação como um processo de colaboração e negociação entre os sujeitos interessados em reorganizar e reorientar saberes e competências em função das demandas decorrentes do contexto de ensino. Objetiva o desenvolvimento de novos saberes e competências profissionais em professores novos de acordo com necessidades diagnosticadas.	Orienta a formação do professor para a resolução de problemas da escola identificados e analisados pelos próprios professores. Objetiva que os professores adquiram competências para a resolução dos problemas relativos à prática docente e seu contexto de atuação profissional.
Formação é desenvolvida a partir das necessidades identificadas pelo sistema e/ou administração escolar; é administrada por órgãos superiores, ficando o professor a elas subordinado.			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁴⁸.

O modelo de formação proposto neste trabalho buscou representar o paradigma da solução de problemas de Eraut (1987), mas se reconhece que, em partes, também encontra identificação no paradigma da mudança descrito pelo autor.

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

⁴⁸ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Atenta-se para a presença, mais recentemente, em abordagens de diferentes autores, de ideias como a colaboração, a observação do contexto e a resolução de problemas em substituição a culturas de isolamento docente e de formações baseadas em modelos predominantemente transmissivos. Parrilla e Daniels (2004, p. 18) consideram que “Tanto a formação que os professores recebem como a organização escolar parecem dificultar o desenvolvimento de culturas que facilitem a interação profissional e o conhecimento compartilhado entre colegas”.

A atuação de órgãos centrais e de gestores escolares é um aspecto que também merece destaque. Ainda que os sistemas e a gestão escolar, muitas vezes, sejam colocados em papéis antagônicos, e, até mesmo, com interesses diferentes, advoga-se, neste trabalho, para uma atuação conjunta, em situações de corresponsabilidade nos projetos formativos e cujas orientações não sejam entendidas numa verticalidade. Não se ignora que, em vários casos, isso ocorre, no entanto, crê-se que essa seja uma prática que vem sendo substituída em contextos mais politizados, críticos e democráticos, onde a educação seja professada com mais responsabilidade e menos politicagem.

No tocante à maneira como as ações formativas são desenvolvidas, Ferry (1987) analisa a existência de modelos considerando o processo de socialização entre os envolvidos, categorizando-os em três tipos, conforme disposto no Quadro 11:

Quadro 11 - Modelos de formação docente segundo Ferry (1987)

Modelo centrado nas aquisições	Modelo centrado no processo	Modelo centrado na situação
<p>Visa ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimentos para aumentar o nível de competência profissional docente.</p> <p>A formação acontece de maneira direta e objetiva.</p> <p>Foca-se no cumprimento de metas anteriormente estabelecidas.</p> <p>Há uma subordinação da prática em relação à teoria.</p> <p>Os conteúdos são determinados pelos responsáveis pela formação.</p>	<p>Considera importante toda a experiência vivida pelo professor no processo formativo.</p> <p>O professor é responsável por sua formação, tendo autonomia para gerir seu processo de aprendizagem.</p>	<p>Parte do princípio de que a formação deve proporcionar a reflexão e análise da prática.</p> <p>A criação e o desenvolvimento de possibilidades de mudanças partem do professor a partir da reflexão e análise dos problemas vivenciados na prática.</p> <p>A principal estratégia formativa é tornar o professor um investigador da própria prática.</p>
Concepção e interesse implícito da formação: o pessoal.	Concepção e interesse implícito da formação: o da prática.	Concepção e interesse implícito da formação: os institucionais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁴⁹.

⁴⁹ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

De acordo com os estudos de Ferry (1987), a formação continuada apresentada e analisada neste trabalho buscou representar o modelo centrado na situação.

As proposições que entendem o professor como investigador da própria prática têm sido bastante defendidas por estudiosos – Stenhouse (1984); Carr e Kemmis (1988); Zeichner (1993); Elliot (1998); –, havendo “[...] um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor” (ANDRÉ, 2008, p. 55). Ademais,

[...] valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2008, p. 57).

No entanto, reconhecendo a ampla divulgação desse conceito, André (2008) atenta para a necessidade de análise cuidadosa dos propósitos que o envolvem para que não se corra o risco de esvaziá-lo, banalizando o papel da pesquisa na formação; para tanto, propõe que se deixe de falar, genericamente, de professor pesquisador e passem a ser foco das discussões as diferentes maneiras de articulação entre ensino e pesquisa na formação e na prática dos professores.

Garcia (2002), a partir de Chang e Simpson (1997), pormenoriza quatro modelos de aprendizagem envolvidos na formação continuada, que podem ser apreciados no Quadro 12:

Quadro 12 - Modelos de aprendizagem segundo Garcia (2002) a partir de Chang e Simpson (1997)

Cursos que compreendem o aprender de outros	Seminários e grupos que induzem ao aprender com os outros	Autoformação	Aprendizagem informal
O modelo baseia-se na aplicação de conteúdos elaborados por especialistas em algum campo do conhecimento disciplinar. São realizados em reuniões grupais, mas a aprendizagem é individual.	São processos formativos de aprendizagem grupal, com fins colaborativos. Esse modelo não se dá necessariamente de forma presencial; baseia-se na realização de metas e de objetivos de aprendizagens comuns ao grupo.	É o que também se denomina “aprender sozinho”. Entende que processos de aprendizagem podem ser administrados por qualquer profissional. É aberta, o próprio profissional determina as metas de aprendizagem por sua experiência de vida profissional – fator essencial no processo de desenvolvimento da reflexão e da aprendizagem. Une experiência vivida e a reflexão constante sobre a prática.	Desenvolvida por meio de informações ocasionais e de experiências entre pares. Embora seja considerado um tipo de formação aberto e informal, não deixa de se configurar importante para o desenvolvimento profissional.
Cursos de formação fechados, com disciplinas específicas e bibliografias definidas pelo formador.		Forma livre e autônoma de aprendizagem.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁵⁰.

⁵⁰ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2,

As parcerias podem traduzir a concepção de formação que as redes adotam. Quando os sistemas buscam formações que ultrapassam o modelo de “aulas aos professores” e deseja o fortalecimento de saberes dos profissionais por meio do apoio que a universidade pode trazer, há que se considerar uma tentativa de aprimoramento para além da política de certificação em larga escala. Nesse caso, “É imprescindível que a parceria seja real, focada nos problemas que emanam do contexto em que se atua, e não unilateral, produzida a partir de teorias ou necessidades exógenas ao sistema” (CARDOSO et. al., 2012, p. 16). Zeichner (1993) argumenta favorável e fortemente pela valorização da colaboração entre universidade e profissionais da escola para que se desenvolva uma investigação sobre a prática docente.

Parrilla e Daniels (2004, p. 18) acreditam que “[...] a colaboração e a comunicação são ainda mais importantes em tempos de transformação”; pensada essa afirmação num contexto de implantação da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), entende-se o quão importante se torna aos professores o oferecimento de espaços de discussão e reflexão na perspectiva defendida, principalmente se houver a compreensão de que o trabalho docente dentro de uma instituição não se dá isoladamente e as determinações que são implantadas precisam ser discutidas, estudadas, ou mesmo refutadas, quando for o caso.

Importa destacar também que processos formativos que defendem perspectivas de aprendizagem dos professores de forma mais isolada tendem a não se mostrar exitosos no contexto atual, por isso as perspectivas colaborativas têm sido defendidas com maior vigor. Há que se mudar a visão que se tem do profissional de educação e que ser vencida essa cultura do isolamento docente.

Outro aspecto a ser considerado é que, quando se fala de prática, se fala de experiência. Mas de qual experiência se está falando? Pode-se ter vinte anos de magistério e uma experiência pobre... Afinal, o que marca uma experiência que produz mudança?

Larrosa Bondía (2002, p. 19, grifo do autor) apresenta provocações no sentido de se “[...] pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. Sobre isso, importa considerar duas colocações do autor. A primeira é sobre o termo “pensar”, sobre o qual o autor traz a seguinte elucidação: “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21). A segunda se preocupa em ressignificar o termo “experiência”:

n. 3, set./dez. 2016. Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos sucede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21, grifo nosso).

Na associação dos termos, o autor marcadamente assume que informação e experiência não podem ser concebidas como sinônimos:

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistirmos a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 22, grifo do autor).

Heidegger (1987, p. 143), citado por Larrosa Bondía (2002, p. 25) esclarece que

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Dito isso, arremata-se a capacidade de formação ou de transformação como componente fundamental da experiência, de forma que “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”, acrescentando-se que “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 26).

Sobre a experiência, o autor a caracteriza como singular, irrepetível, uma abertura para o desconhecido, para aquilo que não se pode antecipar, ela não toca a todos os envolvidos de uma maneira homogênea, o que marca a importância das trocas, da disposição ao diálogo, da possibilidade de um dizer ao outro como foi afetado e, quiçá, transformado.

Refletido esse aspecto, dimensiona-se a grandiosidade de desenhos formativos que envolvem a troca de experiências como princípio e tentam vencer os modelos em que os participantes são colocados em posição de receptores de informações que, supostamente, atingiriam a todos consensualmente. Fosse assim há muito se teria a perfeição nos mais variados campos formativos e profissionais. Poderia até parecer mais fácil, como pode haver ainda quem acredite que seja, mas convictamente não agregaria tanta riqueza como o que se defende que haja quando se ousa ir além do “mais fácil”.

Demilly (1997) detalha quatro modelos formativos – universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo –, os quais seguem descritos no Quadro 13:

Quadro 13 - Modelos de formação segundo Demilly (1997)

Modelo Universitário	Modelo Escolar	Modelo Contratual	Modelo Interativo-reflexivo
<p>Relação recíproca entre formador e formando, sendo importantes as competências pessoais e profissionais do formador.</p> <p>Formador visto como mestre, cuja responsabilidade é a transmissão de seus conhecimentos teóricos e do saber já constituído.</p> <p>Participação voluntária do processo de formação, considerando referências pessoais e profissionais do formador.</p> <p>Relação mútua entre formador e formando, sendo este capaz de produzir conhecimentos mediante investigação conjunta e não por mera transferência.</p>	<p>A organização e a estruturação da formação partem de instâncias de poder exteriores aos docentes e à escola.</p> <p>Objetivos e interesses da formação são de caráter superior, interesses exclusivos da instituição.</p> <p>Formador é propagador de conhecimentos constituídos a partir de conteúdos determinados pela instituição.</p> <p>Instituição procura, pela formação, legitimar e redefinir seus projetos e intenções.</p> <p>A obrigatoriedade e o caráter legítimo de relação institucional são características inerentes a esse modelo.</p> <p>Prática de caráter clássico, que acontece de forma técnica, comercial e desvinculada da realidade educacional.</p> <p>Transmissão de conhecimentos, desvalorização das experiências vividas na prática e sua reflexão.</p>	<p>Caracterizado pela relação estabelecida entre formador e formando mediante contrato entre ambos ou mediado por parcerias.</p> <p>Formação pode ser negociada entre dois ou mais responsáveis.</p> <p>Relações contratuais entre diferentes instâncias.</p>	<p>Formação que acontece entre os pares e por aprendizagem mútua entre os formandos.</p> <p>Objetiva a resolução de problemas comuns ao cotidiano de trabalho.</p> <p>Características principais são reflexão, construção e troca de saberes.</p> <p>Formador, quando externo ao grupo, atua como mediador no processo de reflexão e resolução de problemas.</p> <p>Ambiente escolar é o principal espaço para a realização desse tipo.</p> <p>É o modelo que embasa práticas de formação continuada inovadoras, integrando necessidades coletivas de docentes e do contexto em que atuam.</p> <p>Modelo valorizado por docentes, sob alegação de que contribui para uma percepção nova da realidade.</p> <p>Processo colaborativo de troca de saberes e experiências.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Ferreira e Santos (2016)⁵¹.

Segundo Demilly (1997), este trabalho se preocupa em adotar o modelo interativo-reflexivo, visto que acaba por abarcar todas as características desejáveis a um processo formativo no qual se valoriza a mudança a partir do pensar a realidade e as suas implicações –

⁵¹ FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

da realidade e da mudança. Não toma os sujeitos dela participantes como figurantes, mas exige-lhes atitude transformadora. Por ter a responsabilidade partilhada com o coletivo, atribui também protagonismo e atorialidade aos envolvidos, daí a valorização desse modelo pelos que dele participam. A ressignificação dos saberes, e não a imposição ou substituição, parte da troca de conhecimentos teóricos e experienciais, guiados por princípios colaborativos.

As parcerias podem exemplarmente integrar o modelo interativo-reflexivo. Day (2001, p. 235) afirma que “[...] há cada vez mais parcerias bem sucedidas ao nível da formação inicial e da formação contínua, particularmente aquelas que se destinam a melhorar as capacidades de criação de conhecimentos dos indivíduos e das comunidades profissionais”. Explica, ainda, que “[...] as parcerias constituem-se geralmente porque cada um dos parceiros tem alguma coisa para oferecer à iniciativa conjunta, que é diferente, mas que complementa o que é oferecido pelos outros parceiros” (DAY, 2001, p. 235).

A parceria entre escolas e universidade há muito vem sendo discutida em pesquisas, com destaque, neste trabalho, à convicção de que “[...] podem proporcionar conhecimento e destrezas, que complementam as que os colegas das escolas e as Autoridades Locais de Educação possuem” (DAY, 2001, p. 238).

Guimarães (2016, p. 36) argumenta que, para que se pense a formação continuada numa perspectiva colaborativa, deve haver uma aproximação entre as reflexões da/universidade e a realidade de sala de aula, “[...] na direção de uma formação de um professor-pesquisador que vê na parceria com a universidade uma possibilidade de desenvolvimento e aprendizado, não apenas de crítica ao seu trabalho”. Nesse sentido, reconhece que movimentos formativos que integram “comunidades de indagação” e culturas colaborativas têm mais chances de serem bem sucedidos, já que: 1. permitem problematizar e refletir sobre a realidade escolar; 2. possibilitam ao professor descobrir e atribuir significado ao que faz ou pensa; 3. levam ao estabelecimento do diálogo com o outro e seus saberes experienciais, com a academia e com seus saberes teóricos, e à mediação entre esses saberes experienciais e os teóricos para a prospecção de novas possibilidades de ação (GUIMARÃES, 2016).

Na descrição de tipos de parceria na formação docente, Day (2001, p. 251) apresenta a investigação-ação colaborativa, que, para o autor,

[...] oferece potencialmente aos professores a oportunidade de participarem no seu desenvolvimento profissional através da investigação sistemática da prática, com a ajuda de um “mentor” ou de um amigo crítico, de dentro ou fora da escola, o que de outra forma não seria possível. A investigação-ação, no contexto da formação de professores, desenvolve responsabilidades partilhadas para a criação de conhecimento, permitindo aos formadores de professores dar directamente resposta às suas preocupações com a práxis do ensino e a dialética teoria-prática, como parte da sua função central de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores.

Este trabalho centrou-se em questões que os professores julgaram relevantes para a sua formação, partindo do que eles já faziam, ao mesmo tempo buscando que refletissem sobre o que faziam à luz dos estudos na área da produção e correção de textos por meios de sequências didáticas para que pudessem gerar novos conhecimentos que mudassem o seu fazer e, assim, confrontassem os conhecimentos que tinham antes com o que desenvolveram depois da formação.

A complexidade desse processo não ignora que, num curto período de tempo, as mudanças não se deem de forma radical, mas aceita que, a partir dele e das inquietações que traz ao cotidiano da sala de aula e ao trabalho docente, é possível haver mudanças de atitudes que, ainda que mínimas, sejam reflexo do processo vivido, comungando que, sozinhos, os professores e gestores participantes talvez não fossem capazes de atingir o nível de reflexão que juntos mostraram ter desenvolvido sobre as práticas apresentadas – antes e depois – nem sobre os referenciais teóricos adotados.

3.3 Um breve e necessário entendimento do conceito de atorialidade

Ser agente e ser ator não podem, no contexto de estudo da profissionalidade docente, abarcar a mesma significação.

Para Almeida (2017, p. 445, grifo da autora), a atorialidade é um dos

[...] aspectos da profissionalidade do professor que viabilizam a gestão bem-sucedida da sala de aula, [...] pois ela é um dos quesitos da constituição do papel do professor que contribui para o sucesso do gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem. A atorialidade é a característica do ator, que é aquele dotado de capacidades, motivos, intenções e responsabilidades, ou seja, estes são os aspectos necessários para que o professor tenha o comando ou a pilotagem de sua sala de aula. Portanto, o indivíduo que é ator do seu agir possui um conjunto de habilidades e recursos para realizar as tarefas relacionadas ao seu *métier*, com razões claras para atingir seus objetivos específicos na condução do seu projeto didático.

Segundo a pesquisadora, “O ator opõe-se ao papel do agente que é aquele que assume a condição de executor de tarefas, sem expressar capacidades, motivos e intenções” (ALMEIDA, 2017, p. 446).

Para Bronckart (2008, p. 57-58),

[...] o ator exerce um controle reflexivo sobre a atividade em curso: ele segue o fluxo dessa atividade e analisa as dimensões físicas e sociais de seu contexto; - o ator exerce uma racionalização, isto é, elabora uma compreensão “teórica” do fundamento do seu agir e dos outros (qual é a natureza do que é feito? A que intenção esse fazer corresponde?); - o ator pode, enfim, dotar-se de uma motivação, como fundamento ou desejo que justifique o desenvolvimento da atividade.

Guimarães (2016, p. 24-25) explica que “[...] o professor ator seria aquele que tem a gestão ou a pilotagem de sua sala de aula, [...] o professor deveria ser capaz de ‘conduzir seu projeto didático’, lidando com uma variada gama de aspectos”.

Neste trabalho, a atorialidade não se desvincula dos conceitos de autonomia e de autoria docente na construção de um projeto de formação continuada que vise à melhoria educacional, em consonância ao defendido por Guimarães (2016). Reforça-se que essa construção profissional não deve se dar no isolamento e que, por isso, o viés colaborativo não pode se perder.

A defesa da atorialidade, da autonomia e da autoria justifica-se pelo potencial de reflexão sobre a docência e os seus fazeres que tais aspectos promovem, mas sempre vinculados às interações que podem e devem ser estabelecidas entre docentes e formadores, no caso dos contextos formativos. Diz respeito, principalmente, à assunção, pelo professor, de seu papel, com maior grau de consciência, na formação continuada de modo a não se comportar como apenas o “executor de tarefas”, mas como ator dos processos formativos dos quais participa e protagoniza.

Não se pode, na proposta deste trabalho, advogar pela perpetuação de “professores-ilha”, cujo egoísmo no compartilhamento de conhecimentos, experiências, faz agir e leva a entender os pares como “concorrentes”.

Infelizmente, ainda se percebem, no meio docente, atitudes assim, misto de indiferença e de vaidade, que denotam os desenganos profissionais de quem prefere “brilhar sozinho” sem tomar consciência de que a beleza do brilho é maior quando se tem o sentido do coletivo como marca das instituições.

3.4 A tematização da prática como estratégia formativa no contexto da colaboração

Nesta tese, a formação continuada é concebida como um projeto conjunto entre docentes, gestores escolares e gestores de sistema, considerando a parceria estabelecida com a universidade pública. Não é entendida como “aula de formador a professores”, nem como imposição de políticas de sistemas, nem como somente curso para certificação. Supõe a interação entre todos os envolvidos para que seus objetivos e fins justifiquem o caminhar, que não é feito de atalhos.

Machado e Formosinho (2009, p. 288, grifo dos autores) ponderam que,

Recorrendo à associação que Claude Dubar estabelece entre os tipos de formação e os tipos identitários, diríamos que aos professores interessa-lhes “uma formação prática, ligada ao trabalho, que parte dos problemas concretos e permite resolvê-los

proporcionando-lhes um benefício tangível. A formação válida é a que desenvolve *saberes práticos*, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício” (1997:49). Mais que formação, os professores queriam melhorar o trabalho, pelo que estaria votada ao fracasso qualquer formação que não parta do “vivido do trabalho”.

Assim, a opção por tematizar a prática como estratégia formativa tem se mostrado uma alternativa bastante oportuna para mobilizar os diversos saberes docentes, visto que considera o trabalho desenvolvido “no chão da sala de aula” como objeto de reflexão teórica (QUEIROZ; ALMEIDA; AIRES, 2015).

Pimenta (2002) acredita ser possível a reflexão sobre a prática docente à medida que se toma conhecimento da ação e isso seja problematizado a fim de se compreender o que está envolvido no planejamento e desenvolvimento do fazer do professor.

Para Queiroz, Almeida e Aires (2015, p. 77), tematizar a prática “[...] significa, de um modo geral, recortar da realidade pedagógico-escolar vivências e acontecimentos para reflexão e análise, com vistas a uma tomada de posição dos professores frente ao desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e na escola”.

É importante considerar que esse processo de reflexão e análise não se dá no vazio do achismo, mas acontece fundamentado em bases teóricas do campo da educação que permitem o desenvolvimento de um olhar para além da superficialidade do senso comum. Mostra-se, assim, um recurso na formação de professores que “[...] colabora com os processos de transformação das práticas, contribuindo coletivamente com a reflexão crítica acerca das situações educativas e pedagógicas, visando à organização de novas proposições que gerem nova práxis pedagógicas” (QUEIROZ; ALMEIDA; AIRES, 2015, p. 78).

Embora a filmagem seja o dispositivo mais utilizado, a tematização da prática também pode acontecer a partir da observação direta de situações reais ou simuladas, relatos/registros orais e escritos, produções discentes, ou seja, toda espécie de material que oportunize o estudo de casos e/ou a análise de contextos da sala de aula.

De acordo com Weisz (1999, p. 55),

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Para compreender a ação do professor é preciso analisá-la com o objetivo de desvelar os seguintes aspectos:

- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do conteúdo que ele espera que o aluno aprenda;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, do processo de aprendizagem, isto é, dos caminhos pelos quais a aprendizagem acontece;
- qual a concepção que o professor tem, e que se expressa em seus atos, de como deve ser o ensino.

A tematização da prática como estratégia de formação, vista a partir da perspectiva colaborativa, acaba por revelar uma disposição

[...] a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes; discutir a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino; romper com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar; questionar o esquema dissociativo da relação teoria-prática; analisar os resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório, entre outras questões (VEIGA, 2008, p. 269).

Trata-se de uma mudança substancial nos processos formativos, posto que transforma a ação docente em conhecimento profissional partilhado e construído coletivamente,

Assim sendo, tendo como referência a qualidade educativa, o professor supera a reflexão sobre a prática e realiza um trabalho dialógico, pois, na sistematização colaborativa, o docente ressignifica sua profissão e sua ação que transcende o aspecto distributivo do conhecimento, pois ele se torna produtor de saberes no contexto da sua prática e a partir das mudanças de cada contexto (TORRA; MARTINS; VANZO, 2016, p. 82).

A grande diferença está justamente em transformar o fazer docente em objeto da teoria: o que o modelo tradicional ignoraria, nos modelos formativos que adotam a tematização da prática tem-se a valorização do que os professores já fazem e, essencialmente, do que podem fazer. Isso significa enxergar a ação docente como *status* de matéria para estudo, no entanto, essa alteração só é possível se consideradas, como já exposto, as concepções dos professores acerca do ensinar e do aprender – sejam as que já lhe são arraigadas no tocante ao processo vivido não somente por seus alunos, mas também por eles próprios, sejam as que podem ser construídas a partir da participação em processos formativos.

Nesse ponto, atinge-se a lucidez sobre o papel da formação continuada, não como tantos a tomam no sentido de preencher lacunas que a formação inicial supostamente teria deixado, mas como oportunidade de construir conhecimentos que só se revelam visíveis a partir do caminhar cotidiano da/na profissão.

A formação, nesse sentido, ultrapassa a cultura mecanicista e atinge um potencial transformador que permite aos sujeitos que dela participam – ou melhor, integram – ver para agir de forma diferente no contexto da educação. E, no processo de tematizar a prática, é, sobretudo, necessário vê-la, repará-la, discuti-la, estudá-la.

Para Moraes (2017, p. 30),

Tematizar a prática tem como objetivo olhar para a prática de sala de aula como um objeto de reflexão, elencando teorias a seu respeito; por isso, às vezes, é chamada de teorização. Incide em analisar as atividades didáticas da sala de aula para estudar as teorias que ajudarão os docentes a perceber as intervenções necessárias ao ensino dos conteúdos.

De acordo com estudos de Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 103),

A análise de situações de sala de aula é talvez a estratégia de formação que mais dados fornece para reflexão. Ajuda o professor a identificar problemas e, a pensar nas possibilidades de sua resolução, a investigar. Cria questões que dão sentido ao estudo de bibliografia; faz com que ele veja a situação sob outras perspectivas; problematize, levante hipóteses, identifique e nomeie dificuldades para buscar alternativas de ação; elabore propostas de intervenção didática, reflita e discuta sua adequação.

Analisar aulas – a partir de registros realizados em vídeo ou por escrito – constitui uma ferramenta privilegiada de formação. Uma pequena amostra da prática real na sala de aula torna possível abordar a complexidade do objeto que se deseja estudar, pois permite propor problemas sobre a leitura e a escrita como práticas sociais e escolares, sobre o sistema de escrita e a linguagem que se escreve, sobre as hipóteses e conhecimentos prévios das crianças, sobre interações que elas podem estabelecer, sobre a concepção do ensino e da aprendizagem que estão por trás da atividade proposta.

A tematização da prática deve ser entendida como estratégia que exige a postura crítico-reflexiva dos participantes, que se debruçam sobre práticas para analisar os encaminhamentos propostos/adotados, discutir metodologias, considerar a realidade para estudá-la, tudo isso embasado por um referencial teórico que liberta a análise de julgamentos; “A finalidade da análise de situações de sala de aula sempre é a aprendizagem e não a avaliação do que o professor fez ou deixou de fazer na aula registrada” (LERNER; TORRES; CUTER, 2012, p. 107). Difere, assim, completamente de formações que visam ao oferecimento de “receitas” e que se ocultam no discurso de “trabalhar a prática”, polarizando o que é “bom” do que é “ruim”.

Se, conforme já apresentado, as modalidades de formação que se adotam espelham as concepções de ensino e de aprendizagem que imperam na definição da profissão docente, a adoção de determinado modelo em detrimento de outros traduz o perfil de professor que uma instituição (escola/sistema) deseja para o desenvolvimento de seus alunos, o que também acaba por desvelar o projeto social que se tem em mente por parte daqueles que pensam a educação no âmbito organizacional.

Ademais, cabe lembrar que *saber* não corresponde a *saber fazer*, dessa feita, oportunizar formações em que se tenha contato com o conhecimento acadêmico produzido não garante que as práticas sejam transformadas; é necessário, assim, muito mais.

Para Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 105), ao tematizar a prática,

É preciso conseguir captar os pontos centrais e saber onde se quer “colocar o olhar” do professor, de maneira a desencadear uma reflexão importante. Ao se analisar uma aula, deve-se levantar questões que ajudem a promover uma discussão, de tal modo que os conteúdos didáticos previstos “circulem”: fala-se deles porque se tornaram observáveis para os professores. Essa é uma primeira instância de reflexão.

As autoras ressaltam tratar-se

[...] de pensar a prática como um objeto de conhecimento complexo, no qual é possível considerar diversos aspectos que podem ser recortados do contexto específico de uma aula em particular e podem ser caracterizados e previstos como variáveis que devem ser levadas em consideração no momento do planejamento e da concretização de novas situações de ensino (LERNER; TORRES; CUTER, 2012, p. 107).

Do verbo latino *reflectere*, cujo significado se traduz por “de novo, voltar e dirigir-se”, a reflexão tomada no contexto da formação docente exige o repensar as ações, o reconsiderar as dinâmicas do trabalho do professor na busca por seu aprimoramento. Isso feito em grupo, sem melindres para discutir as fragilidades e as potencialidades docentes, num debate saudável, respeitoso e ético, numa postura que visa ao crescimento profissional, contribui para que os professores e gestores desenvolvam conhecimentos por meio da relação que estabelecem entre a teoria estudada e a prática em foco, bem como repensem e reorganizem o ensino de forma a garantir a aprendizagem dos estudantes, visto que passam a enxergar tais situações sob diferentes perspectivas, o que amplia o entendimento sobre o fazer pedagógico.

Imbernón (2009, p. 70) destaca que “[...] a formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço”, exigindo tolerância e compreensão das diferenças, o que acaba se colocando como desafio ao trabalho conjunto entre o professorado.

É nesse contexto de colaboração que a tematização da prática contribui para que os professores participem e atuem ativamente nos processos formativos, com seus conhecimentos, experiências, crenças, valores, superando o papel que, até então, vinha lhes sendo delegado de meros receptores de informação.

As equipes de professores e professoras devem romper com a cultura profissional tradicional que foi sendo transmitida na profissão [...]. Uma cultura profissional viciada por muitos elementos gerou algumas barreiras de comunicação entre um coletivo formado por pessoas que trabalham uma ao lado da outra, separadas ainda por divisórias estruturais e mentais e que outorgaram uma valorização excessiva à categoria profissional, ao conteúdo acadêmico, à improvisação pessoal e ao empirismo elementar, o que provoca em certos âmbitos um fracasso profissional que repercute na vertente relacional. Assim, será necessário estabelecer um rearmamento moral e profissional contra os que normalmente de fora entram em curto com o processo de inovação e formação, os processos de reflexão coletiva, que subtraem os avanços de compromissos coletivos institucionais advogando por um trabalho decantado para o mérito individual, a promoção ou a competitividade (IMBERNÓN, 2009, p. 71).

A mudança de cultura formativa trazida pela tematização da prática ajuda a “melhorar o olhar”⁵² dos professores, que se assumem responsáveis pela aprendizagem própria, pela de seus pares, pela do sistema, concernente à formação, e pela dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho em educação. Por isso, torna-se tão importante

[...] pensar em situações formativas que favoreçam a autonomia intelectual dos educadores e mobilizem sua disposição para aprender e se autoformar e nos dispositivos de formação que estimulem o trabalho cooperativo e o aprendizado com

⁵² Referência aos versos “O seu olhar seu olhar melhora / Melhora o meu”, da música “O seu olhar”, faixa 9 do álbum “Ninguém” (1995), de Arnaldo Antunes.

os pares. Para tanto, considere relevante a busca de alternativas para a organização do espaço formativo e para o trabalho com a heterogeneidade, atendendo, assim, à diversidade de saberes (INOUE; OLIVEIRA; GOUVEIA, 2014, p. 90).

Para Ferry (1987), a formação não se dá no isolamento nem na passividade, o que reforça a defesa ora feita da formação em ambiente colaborativo e fundamenta a necessidade de tematizar a prática para viabilizar a produção de novos conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional docente.

3.5 A dupla conceitualização: apurar o olhar sobre o que e como se ensina

As situações de dupla conceitualização possuem dois objetivos concomitantes: “[...] conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto” (LERNER, 2002, p. 107). Em outras palavras, trata-se da construção ou reconstrução de conhecimentos sobre dada área de saber – *o que se ensina* – e a elaboração de conhecimentos concernentes à apresentação e reflexão sobre tais conhecimentos – *como se ensina*.

Nesse encaminhamento, as necessidades de aprendizagem dos docentes são convertidas em conteúdos de formação a partir da percepção dos envolvidos. Tal estratégia contribui para que os participantes reflitam como as crianças aprendem e, estabelecendo relação com a prática que assumem e com dado referencial teórico, ressignifiquem a própria prática, num processo de melhoria consciente, autônomo e transformador.

A estratégia da dupla conceitualização permite que os professores vivenciem situações de aprendizagem e, por essa experimentação, reconheçam os conhecimentos envolvidos para ensinar determinado conteúdo para que, depois, repensem como ensiná-lo e, então, redirecionem suas ações. Isso favorece o processo reflexivo, visto que os conteúdos se tornam observáveis, e promove a mudança na prática pedagógica.

Resumidamente, as duas etapas envolvidas na estratégia de dupla conceitualização dizem respeito à vivência no processo formativo de dada situação de aprendizagem a fim de identificar quais conhecimentos são requeridos no ato pedagógico e, posteriormente, a análise, por meio de discussão crítica e fundamentada, do “como ensinar”, fase em que serão abordadas questões sobre planejamento, intervenções, encaminhamentos possíveis, para que a aprendizagem seja garantida. Nessa segunda etapa, há confrontação de ocorrências da primeira

etapa, permitindo “[...] estabelecer traços comuns das diferentes situações ocorridas nos grupos e, portanto, chegar a conceitualizações de validade mais geral” (LERNER, 2002, p. 109).

Para Lerner, Torres e Cuter (2012), tudo isso contribui para a formação dos professores como leitores e escritores, ajuda na compreensão da importância de desempenharem na sala de aula o papel de representantes da cultura escrita, permite que sejam pensadas todas as possibilidades de realizar ações para que as crianças avancem na aprendizagem e para que as situações desenvolvidas nas aulas contribuam de forma decisiva com progressos; dessa forma, também, a formação autoriza o avanço na construção de uma concepção didática compartilhada e na transformação da ação na sala de aula. Essas situações “[...] são eficazes quando é imprescindível que os professores revisem, aprofundem ou ampliem seus conhecimentos sobre um conteúdo particular, lingüístico ou psicolingüístico” (LERNER, 2002, p. 109).

Uma das questões a se destacar quanto à adoção da dupla conceitualização como estratégia de formação diz respeito ao fato de que não é exigido do docente o abandono de suas práticas habituais nem a substituição de suas crenças; a grande vantagem reside na oportunização de situações de reflexão crítica que propiciam a modificação de comportamentos, o amadurecimento de pensamentos, a adoção de posturas por convencimento do próprio professor a partir do olhar que lança sobre o seu fazer (LERNER, 2002).

Esse entendimento remete aos estudos de Marcelo Garcia (1995) no que concerne aos traços que caracterizam a aprendizagem adulta, que foram planejados por Vaillant e Marcelo (2012), conforme aparecem no Quadro 14, apresentado na sequência:

Quadro 14 - Traços da aprendizagem adulta segundo Marcelo Garcia (1995)

Compromisso	os adultos comprometem-se com o aprendizado quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata.
Envolvimento	os adultos envolvem-se pessoalmente quando são levadas em consideração suas ideias prévias, suas preocupações, seus juízos etc.
Autonomia	os adultos envolvem-se quando é levado em consideração seu desejo de autonomia e de estar na origem de sua própria aprendizagem.
Resistência	os adultos resistem a aprender em situações que se percebem como impostas;
Motivação	os adultos têm uma motivação interna para aprender; é preciso pensar em criar as condições que promovam o que já existe.
Confiança	os adultos requerem confiança em atividades de formação nas quais seja demonstrado respeito e preocupação pelo que aprende.

Fonte: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. p. 42.

Notadamente, quando usadas estratégias que consideram tais traços, como é o caso da tematização da prática e da dupla conceitualização, os processos formativos mostram-se bem sucedidos e mais exitosos.

3.6 O que muda quando a mudança deixa de ser substantivo abstrato

A abstração sobre a formação continuada a que se prestou esta seção teve por objetivo permitir a compreensão do quanto se faz necessária a colaboração entre os profissionais da educação para que se concretize a aprendizagem dos envolvidos e, conseqüentemente, das crianças por eles atendidas.

Discorrer sobre os modelos formativos é um ponto importante, uma vez que leva ao entendimento e à convicção de que não se pode mais creditar expectativas em programas ou cursos que propagam a ideia de que “[...] a discussão teórica é tarefa de uns e que a proposta de uma resposta prática aos problemas reais encargo de outros” (GIMENO; PÉREZ, 1989, p. 7).

Essa vertente polariza formadores e formandos e pode levar – ou melhor seria dizer que tem levado? – a uma concepção enganosa de que quem produz conhecimento difere de quem o aplica, o que corresponde a pensar que aos professores bastam processos formativos que transmitam “receitas”, colocando-os no papel de meros cumpridores de tarefas ou executores de propostas pensadas por outrem.

Se a aposta for em projetos de formação sem conceber a atorialidade docente, tem-se a certeza de que as dimensões pessoal e profissional dos professores pouco serão transformadas. Isso também leva a crer que os contextos profissionais não serão considerados e os resultados dessas propostas pouco impacto terão na melhoria da qualidade educacional.

A inovação pode parecer necessitar de um alto investimento – seja humano, seja em termos de custos, seja no quesito tempo –, mas a perpetuação de modelos tradicionais tem se mostrado bem menos vantajosa aos sistemas, essencialmente por não promover os avanços que se esperam.

Nesta tese, buscou-se conciliar o princípio da colaboração na formação continuada e a inovação em educação, quer no que se refere ao desenho da formação planejada e oferecida, quer ao trabalho idealizado e proposto na sala de aula. O modelo formativo guiou-se pelo modelo da racionalidade crítica descrita por Diniz-Pereira (2014), buscou abarcar os conhecimentos necessários à docência segundo os estudos de Shulman (2014), baseou-se na perspectiva de desenvolvimento do professor como mudança ecológica descrita por Oliveira-Formosinho (2009), procurou fundamentar-se nas premissas para a formação docente apresentadas por Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2012), empenhou-se em adotar a perspectiva de colaboração social de acordo com Pacheco e Flores (1999), espelhando, ainda, a perspectiva interativo-reflexiva estudada por Ferreira e Santos (2016) e adotando a traços dos paradigmas apontados por Eraut (1987). Na tentativa de esboçar um desenho diferenciado ao

processo formativo, orientou-se pelo modelo centrado na situação de Ferry (1987) e no modelo interativo-reflexivo de Demailly (1997). Considerou ideias de Guimarães (2016), Lerner, Torres e Cuter (2012) e Weiz (1999).

Nesse constructo, cingiram-se elementos de vários modelos e aspectos propostos por diferentes e diversos estudiosos para, por fim, ter se concretizado um modelo próprio.

Embora a proposta formativa tenha se limitado ao desenvolvimento em um semestre de 2019, e com base nos estudos de Carnin (2015) e de Guimarães (2016), tem-se a convicção de que as propostas de formação continuada devam primar pelo caráter cooperativo, gradual e pensado a longo prazo, com ações que não se esgotam num único curso, integrando o processo de desenvolvimento profissional docente e devendo considerar a reflexão, o debate sobre a ação para que ressignificações sejam construídas.

Tornou-se, então, necessário conhecer o que cada modelo poderia oferecer de contributo e buscar superar, numa elaboração para o contexto desta tese, os traços com os quais se discordava no tocante a modelos e estratégias formativas. Assim sendo, não desprezou a forma de ver da pesquisadora, que, no reparar das peculiaridades de suas crenças, acabou por imprimir seus horizontes no modelo apresentado.

Ousado, sim, todavia, possível pela parceira que se estabeleceu entre os professores e gestores participantes, a universidade estadual e o poder público municipal: uma conjunção de interesses que não se sobrepuseram uns aos outros, mas que foi pautada pelo diálogo e pela discussão respeitosa das verdades de cada um.

Retoma-se, nessa altura, um provérbio iraniano que sentencia que “A verdade é um espelho que caiu das mãos de Deus e se quebrou. Cada um recolhe um pedaço e diz que toda a verdade está naquele caco”⁵³. Os “cacos” foram apresentados; o resultado foi um mosaico que merece ser apreciado: o curso de Aperfeiçoamento Profissional “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental”⁵⁴.

Para Warschauer (2018, p. 19-20),

A maior parte dos cursos na área da educação traz uma forte tendência à racionalidade técnica, com excessiva preocupação com os exames, tomados muitas vezes como objetivos da vida escolar. [...] A singularidade dos processos de aprendizagem, a convivencialidade como objetivo, e a formação como processo que se constrói em comunhão são frequentemente desconsideradas num contexto de séries de atividades escolares a serviço das notas para passar de ano, numa lógica alienada, ou seja, alheia aos desígnios humanos.

Poderíamos pensar na criação de oportunidades formativas nas quais o aprender a aprender fosse propiciado e estimulado, seja nos cursos universitários ou nas iniciativas de formação contínua de professores, de modo que eles possam aprender

⁵³ Por se tratar de dito popular, a autoria é desconhecida.

⁵⁴ A seção 7 tratará especificamente do curso.

segundo a mesma lógica que pretendem propor a seus alunos. Oportunidades nas quais haja o estímulo à pesquisa a partir de problemas vividos pelos professores e por sua comunidade, debates sobre as implicações éticas e origens históricas dos conflitos, vivências grupais, corporais e estéticas, análises de práticas dos professores em formação, proporcionando que eles se apropriem dos saberes de que são portadores e possam trabalhá-los do ponto de vista teórico e conceitual. Oportunidades que possibilitem a alegria na escola, propiciando um acréscimo de vida, um ser mais que se processa com a crescente humanização dos homens[...].

A ideia, originalmente, de oferecer um curso não representa ineditismo, mas o que fundamentou a proposta foi, além de percepções anteriormente constatadas em pesquisa de mestrado e pela experiência profissional na rede municipal selecionada, a necessidade de pensar uma ação singular ao contexto de atuação. Não se tratava de planejar previamente um curso, com formato tradicional, para aplicar no sistema municipal de Birigui podendo ser replicado, sem modificações, em tantos quantos pudessem ser pensados.

O ineditismo repousou justamente na decisão de olhar a rede biriguiense, buscar as vozes docentes, observar seus documentos, reparar suas dificuldades e, partindo do que os profissionais já sabiam e conseguiam fazer, caminhar um pouco mais na construção da escola sonhada na seara da produção de textos. Não era como fazer um bolo seguindo uma receita muito bem explicada, ou manter uma massa e um recheio comuns e diferenciar o glacê; essencialmente, era, com os ingredientes que são comuns a qualquer bolo, pensar a alquimia da mistura de uma forma diferenciada e inovadora, que atendesse ao paladar dos que considerassem a ideia de provar algo assim.

Uma vez que pesquisas sobre produção de textos não se esgotam no universo acadêmico e iniciativas de pesquisas que agem nos mais diversos contextos são relatadas com frequência, este trabalho descartou a possibilidade da simples cereja como elemento de sucesso e buscou substanciar seus participantes com o que lhes faltava, e não com o que antecipadamente se poderia determinar que lhes era carência.

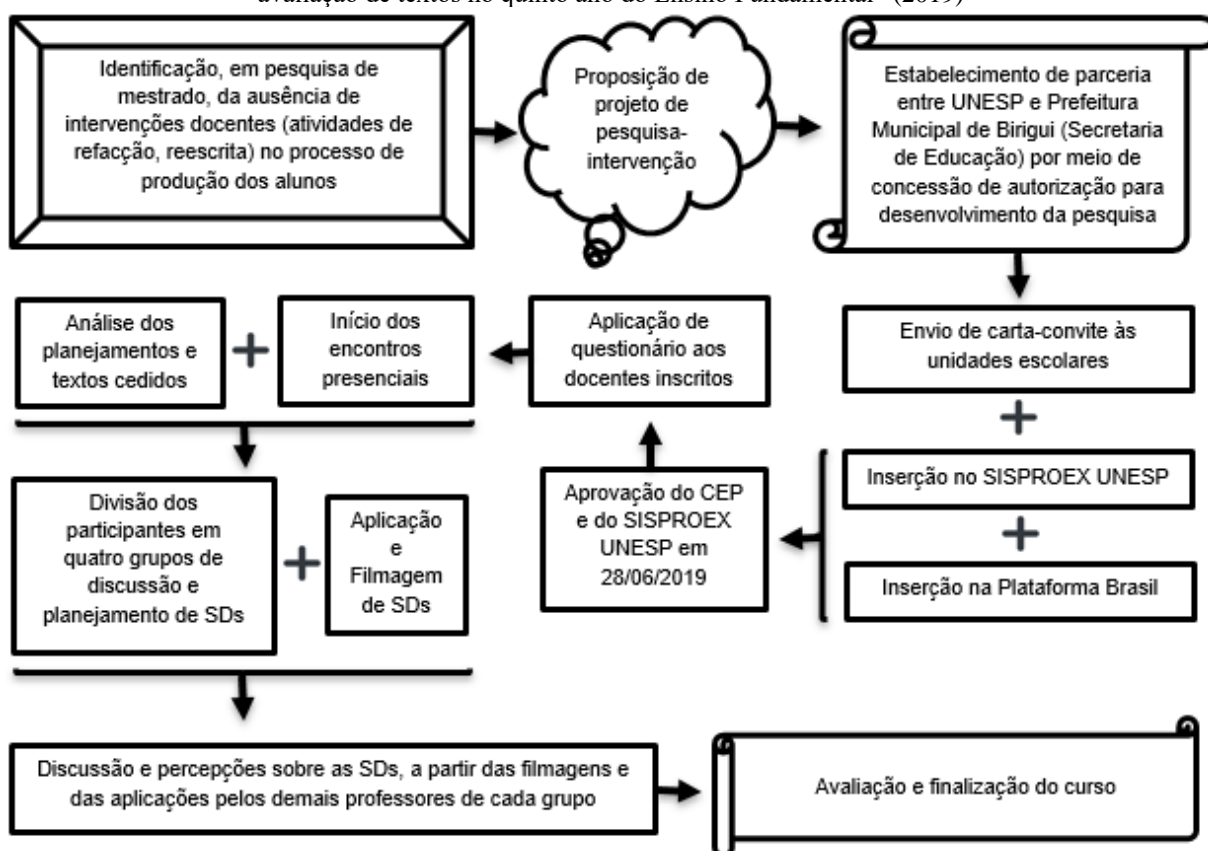
Optar por essa proposta não significou, em momento algum, falta de planejamento; pelo contrário, ele se desenhou muitas vezes e, durante o caminhar, fez-se necessário, ainda, alterá-lo quando houve a percepção de que certos apontamentos/temáticas precisariam de maior aprofundamento a fim de que determinados aspectos estudados, os quais não poderiam repousar na superficialidade da compreensão, fossem mais e melhor pensados.

A ação, portanto, não se fundamentou em algo pronto e fechado; buscou, antes, referências para, a partir delas, sonhar (e realizar) algo com “a cara de Birigui”, de forma que não se desconsiderassem os caminhos percorridos em propostas anteriores já elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, na gestão do período de desenvolvimento da pesquisa e em outras gestões, nem se configurasse uma imposição externa.

Primou-se pela relação dialógica, em que se fizeram presentes as vozes da escola – representada pelos professores e gestores participantes –, do sistema – cuja participação se efetivou pelo envolvimento de integrantes da SME – e da universidade – na figura da professora da UNESP que coordenou o projeto e das orientandas de doutorado que dele fizeram parte.

O percurso adotado para formulação e execução do curso, sintetizando os passos que foram dados para a sua formulação na universidade e a sua realização junto à rede municipal pesquisada, pode ser entendido acompanhando-se a descrição do processo – Figura 18 –, a seguir:

Figura 18 - Elementos considerados para formulação e execução do curso “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental” (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A observação da dinâmica que envolveu o curso oferecido aos docentes participantes no município pesquisado considerou, o tempo todo, a voz dos professores e, o que antes era o sonho, substantivo abstrato, começou a se delinear concreto à medida que cada um foi perdendo seus medos ou o receio de assumir as próprias lacunas, foi se despidendo das verdades que trazia para aceitar outras que lhe eram apresentadas, não somente pelos formadores, mas também, e principalmente, pelos colegas que iam compartilhando suas reflexões, seus fazeres.

O curso foi sendo edificado com a aceitação de que a rede ainda não fazia o que antes acreditava fazer, com a assunção de que não se tinha clara a complexidade do trabalho com a

produção de textos, e que, portanto, era falho o processo de intervenção, com o discernimento e a vontade de contribuir com a pesquisa acadêmica e com o cotidiano da sala de aula de tantos colegas de profissão que também se frustram diante da folha em branco que os estudantes não conseguem preencher.

Para Araujo e Moura (2012, p. 77),

A formação – compreendida como aprendizagem permanente – afigura-se como um processo próprio dos seres vivos. Ocorre sempre, ainda que de diferentes formas, com diferentes intencionalidades e com diferentes qualidades. O sentido de formar é sempre o de um verbo conjugado no gerúndio e, como afirma Barroso (1997), no plural.

Franco e Lisita (2014, p. 41) concebem “[...] o professor como profissional que realiza um trabalho de natureza pública, que o compromete moralmente, pois o exercício de sua profissionalidade ocorre em um contexto de práticas institucionais e sociais”. As autoras consideram ainda que, dada a especificidade do fazer profissional docente e a relevância social de sua práxis,

[...] impõe-se a necessidade de um projeto de formação que considere prioritária a construção de sua autonomia como forma de potencializar seu trabalho educativo, com independência intelectual, consciência crítica e compromisso social. Nessa direção, torna-se relevante a busca de alternativas teórico-metodológicas que criem condições para que os professores consigam se formar como intelectuais críticos, de forma a capacitá-los a participar do debate público da profissão e da produção de conhecimento educacional (FRANCO, LISITA, 2014, p. 42).

Araujo e Moura (2012, p. 98, grifo dos autores) acrescentam que compreender a formação como um projeto coletivo, como se vem defendendo até então,

[...] solicita a previsão de ações, demanda a contribuição pessoal de cada envolvido e se materializa na realização de atividades que resultem em uma qualidade de vida melhor para todos os homens e mulheres, visíveis em um ensino qualitativamente melhor. Essa concepção de formação traz em si o compromisso ético e político com uma sociedade mais justa e igualitária. Ninguém se forma apenas para si, porque nos formamos com os outros, formamo-nos para nós e para os outros. Síntese tão bem representada na língua espanhola: *nosotros*.

E a consideração dessa pluralidade e necessidade constante de estar em formação é que fez com que o curso trouxesse à tona algumas angústias, algumas preocupações, um tanto de textos das crianças para o qual todos olhavam em busca do “como mudar a realidade”; contudo, trouxe, abençoadamente, um sopro do Criador sobre todas as criaturas que se dispuseram a crescer, apesar das dificuldades que a vida, e não só a profissão, impõe.

Reunidos, os olhos diziam. Disseram.

E que o relato ora apresentado dê conta da tradução, que será falha, como toda conversão de dizeres.

Quadro-síntese da Seção 3

- Entende-se que a formação inicial não esgota o processo constitucional docente, nem a formação continuada intenta suprir-lhe lacunas.
- Reconhece-se que o foco de políticas públicas em educação tem sido a permanência e que hoje o desafio se volta à aprendizagem com qualidade, justificativa para uma política nacional de formação continuada.
- Defende-se a formação continuada como fundamento do processo de desenvolvimento profissional docente.
- Expõem-se: o modelo da racionalidade técnica, o modelo da racionalidade prática e o modelo da racionalidade crítica, segundo Diniz-Pereira (2014); os conhecimentos necessários à docência segundo Shulman (2014); as perspectivas de desenvolvimento do professor segundo Oliveira-Formosinho (2009).
- Defende-se a integração de processos de formação continuada e de desenvolvimento profissional docente.
- Prega-se a adoção da colaboração e do protagonismo docente como princípios formativos.
- Advoga-se pela parceria universidade e escolas, a partir do posicionamento de que a educação superior e a educação básica precisam enxergar-se uma a outra e refletir-se uma no fazer da outra.
- Apresentam-se as premissas para a formação docente segundo Cardoso, Lerner, Nogueira e Perez (2012).
- Relacionam-se as premissas à pesquisa: 1. a voz da universidade não pode calar/diminuir a de professores; 2. o envolvimento de gestores de escola/de sistema é condição para o êxito de processos formativos; 3. a formação deve considerar demandas reveladas por docentes, o embasamento teórico não deve se desvincular da realidade da sala de aula/escola, tampouco a prática deve prescindir da teoria; 4. os encaminhamentos propostos permitem refletir sobre o estudado para delinear de novas estratégias.
- Apresentam-se as necessidades atendidas por meio de processos formativos segundo Pacheco e Flores (1999).
- Expõem-se: as perspectivas de formação continuada segundo Pacheco e Flores (1999); as perspectivas de formação continuada segundo Ferreira e Santos (2016) a partir de Costa (2004) e Bernardo (2014); os paradigmas dominantes na formação continuada segundo Eraut (1987).
- Defende-se a corresponsabilidade de sistema e gestão escolar em projetos formativos.
- Expõem-se: os modelos de formação docente segundo Ferry (1987); os modelos de aprendizagem segundo Garcia (2002) a partir de Chang e Simpson (1997); os modelos de formação segundo Demailly (1997).
- Propõe-se uma reflexão sobre o conceito de experiência a partir de Larrosa Bondía (2002).
- Entende-se que processos formativos guiados por um modelo interativo-reflexivo promovam mudanças de atitudes e gerem reflexões que, sozinhos, os professores e gestores talvez não fossem capazes de atingir.
- Conceitua-se atoriedade e relaciona-se esse conceito ao de autonomia, autoria e colaboração.
- Explana-se sobre tematização da prática e dupla conceitualização como estratégias formativas, relacionando-as a traços da aprendizagem adulta segundo Marcelo Garcia (1995).
- Delimita-se o curso proposto a partir das vertentes apresentadas e das análises realizadas.
- Demonstrem-se os elementos considerados para formulação e execução do curso “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental” aos gestores e professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Birigui.

PENSO, LOGO PESQUISE⁵⁵: A METODOLOGIA QUE ORIENTOU A INVESTIGAÇÃO DESENVOLVIDA

[...] não podemos nos contentar apenas com o experimento? Não, isso é impossível: isso seria uma completa incompreensão do verdadeiro caráter da ciência. O homem da ciência deve trabalhar com o método. A ciência é construída a partir de fatos, assim como a casa é construída com pedras; mas a acumulação de fatos não é uma ciência da mesma forma que uma pilha de pedras não é uma casa.

(POINCARÉ, Henri. **Science and Hypothesis**. New York: The Walter Scott Publishing Company, 1905. p. 157. Tradução livre. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/37157/37157-pdf.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.)



(REMBRANDT. **A lição de anatomia do Dr. Tulp**, 1632. Óleo sobre tela. 2,165 x 1,695. Haia, Holanda, Museu Mauritshuis. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Li%C3%A7%C3%A3o_de_Anatomia_do_Dr._Tulp. Acesso em 17 dez. 2019.)

⁵⁵ Referência à conhecida frase “Penso, logo existo”, atribuída ao filósofo francês René Descartes.

O ficcional Sherlock Holmes, de Arthur Conan Doyle, é reconhecido além de seu criador e à criatura é que são atribuídas declarações que se eternizaram na Literatura e em outras áreas do conhecimento humano. Sendo Holmes um investigador, é compreensível que seus olhos sempre se mantivessem atentos à dinâmica do mundo e da vida que há nele, e sua condição profissional justifica o entendimento do personagem de que “O mundo está cheio de coisas óbvias que ninguém jamais observa”⁵⁶. Observar antes e muito, então, é a regra das descobertas e a ciência, como campo investigativo privilegiado, não se exime dessa atenção sobre o que acontece, uma vez que sempre há algo se desenrolando o tempo todo ao redor das pessoas, tenham elas consciência disso ou não.

A pesquisa não pode prescindir do que os olhos captam. O pesquisador é, sobretudo, um bom observador. Surge, inclusive, do seu potencial de percepção sobre o mundo o interesse por iniciar o processo investigativo sobre um tema.

Saber olhar, no entanto, não significa ser detentor de todas as respostas e de todas as possibilidades do ver. É só a permissão para descobrir algo também válido no universo das verdades que já foram reveladas. E é necessário ter “olhos de ver”⁵⁷ o tempo todo para que não se permita ser tomado pela soberba do produto como a única e indiscutível sentença, mesmo quando fruto da pesquisa científica.

Um saber que só vê a sua finalização não consegue perceber que tudo o que se quer do final está justamente no meio do caminho. A ilusão na construção da chegada cega para a travessia impede a percepção de tudo aquilo que comporta a riqueza de permanecer buscando. O mal dessa postura é que só é possível perceber o prejuízo depois de ter buscado o fim do caminho. Iludir-se com o fim é uma forma de colocar nossa inteligência a serviço da ignorância. A construção da trajetória investigativa é interessante justamente porque é um projeto em construção permanente. O fim é sempre um começo e o começo só se dá quando partimos de uma finalidade. É essa dinâmica que nos permite aprender com os erros e errar os acertos que nos erram. (GHEDIN; FRANCO, 2015, p. 9)

No entanto, reconhece-se que ver durante o percurso não se mostra tarefa simples.

Ghedin e Franco (2015, p. 7) reconhecem que

O conhecimento humano sempre foi uma tarefa exigente em todos os contextos históricos. À medida que seu registro fica mais sistemático, sua produção se torna mais complexa, especialmente porque conhecer significa também produzir novos conhecimentos. A responsabilidade de toda pesquisa é fazer o conhecimento avançar. Para que isso seja possível, é necessário dominar o conteúdo, os conceitos, os métodos e os procedimentos de cada área que se investiga. É a relação dessa dinâmica com a realidade que torna o processo cognoscitivo cada vez mais complexo e exigente. A realidade sempre foi complexa, mas nosso conhecimento sobre ela nem sempre se deu na mesma relação de sua complexidade. À medida que a complexidade do conhecimento se aproxima da complexidade do real, cada sujeito é mais cobrado em seu processo investigativo.

⁵⁶ DOYLE, Arthur Conan. **O cão dos Baskerville**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. p. 44.

⁵⁷ Referência ao trecho bíblico descrito em Mateus 13, 9-17.

Se a pesquisa, então, presta-se ao avanço do conhecimento, e, assim, à facilitação do acesso aos saberes, pesquisar está fortemente vinculado aos processos de mudanças. Vistos dessa perspectiva, a pesquisa e o fazer profissional não se dissociam, tampouco se dicotomizam.

Especificamente no campo da educação, Demo (2011, p. 13) tece críticas tanto ao profissional que “[...] fez a ‘opção’ pelo ensino e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente” quanto à “[...] soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor”, por considerar que essa separação entre ensino e pesquisa contribua para o desligamento entre saber e mudança. Para o autor, “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2011, p. 15). E se para esse pesquisador saber é mudar, Ghedin e Franco (2015, p. 12) reforçam essa ideia associando experiência à transformação: “Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo”, acrescentando que “[...] a experiência possui uma capacidade de formação e transformação”.

Poder-se-ia, porém, pensar que, diante de tudo o que existe, acontece e se experiencia, bastaria olhar para apreender. Sabe-se que não: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”⁵⁸ (SARAMAGO, 1995). De forma audaciosa, neste trabalho, sugere-se completar a poética sentença que trabalha o sentido de olhar-ver-reparar: se consegues reparar, vive! Dessa feita, se para o escritor português há estabelecida diferença entre “olhar” – tomado como sinônimo de “enxergar” –, “ver” – entendido como a capacidade de observar, de captar além do que habita a superficialidade – e “reparar” – voltado à atitude de análise de algo, próximo do sentido de constatação, de verificação –, a ideia de “viver” é também abordada no âmbito da pesquisa acadêmica por Ghedin e Franco (2015, p. 13):

O ato da criação do conhecimento não é um ato propriamente, mas um processo, e como tal exige tempo e condições materiais para a sua realização. Nada, absolutamente nada acontece por acaso, mas como resultado de um laborioso esforço para traduzir o mundo que experimentamos e vivemos, experimentamos porque vivemos e vivemos porque nos permitimos passar pela experiência de experimentar-nos sendo.

A poesia adentra a ciência, que toma do olhar estético e contemplativo a leveza sem perder a exigência e o rigor, porque, se endurecido o olhar, muito fica pelo caminho sem que

⁵⁸ Epígrafe da obra “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago, disponível em https://rparquitectos.weebly.com/uploads/2/6/6/9/266950/jose_saramago_-_ensaio_sobre_a_cegueira.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

seja sequer visto, que dirá reparado e vivido. “Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar” (DEMO, 2011, p. 40). Há que se dizer, no entanto, que percorrer um caminho não exime o caminhante de traçar uma rota, afinal um destino é determinado antes do primeiro passo e prever quais percursos serão realizados presta-se a garantir que um objetivo seja alcançado. Demo (2011, p. 24) afirma que “Método é instrumento, caminho, procedimento, e por isso nunca vem antes da concepção de realidade. Para se colocar como captar, é mister ter-se ideia do que captar”.

O trabalho para a qual esse caminho foi delineado voltou-se ao campo da educação, mais especificamente bateu à porta dos professores e pediu licença para adentrar as salas de aula de escolas municipais da rede de ensino de Birigui. Muniu-se de lentes que puderam captar além do que, no momento vivido, se podia olhar, ver e reparar. Propôs que professores REparassem também, REpensassem juntos, REplanejassem, REfizessem, REinventassem, REescrevessem a sua história à medida que a pesquisa se desenvolvia, se desenrolava para provar sua contribuição.

Teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria. Nos extremos, os vícios teoricismo e do ativismo causam os mesmos males. Não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática (DEMO, 2011, p. 27).

Por se tratar de pesquisa-ação crítico-colaborativa, toma que “[...] somente o que é discutível, na teoria e na prática, pode ser aceito como científico” (DEMO, 2011, p. 29). Crê-se em um pensar educação envolvendo o fazer docente para que novas formas desse pensar sejam possibilitadas. O cotidiano dos professores é entendido como complexo e de caráter social: tudo o que acontece na sala de aula ressoa fora dela.

Vale lembrar que, neste trabalho, não se objetivou a “[...] mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71). E como agir numa realidade exige do pesquisador um despir-se de verdades absolutas, igualmente a concepção metodológica que orientou este trabalho também não deve assumir formas dogmáticas. Define-se, pois, o materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico deste trabalho.

Esta seção presta-se, então, à explicitação desse enfoque e dos instrumentos e possibilidades de análise que permearam os processos de pesquisar e de agir colaborativamente.

4.1 Os monólogos, ao teatro; à vida, o diálogo: um lugar na ciência para as vozes da escola

Tradicionalmente, a sala de aula foi concebida como espaço em que o professor fala e o aluno ouve. Guiada pela racionalidade técnica, a função docente estaria centrada, assim, na transmissão de conhecimentos. A defesa, inclusive, de uma escola do passado como parâmetro de qualidade teria seus fundamentos no silêncio que imperava nas classes. Aluno bom, nesse sentido, é o aluno que cala. Sobre esse entendimento, La Taille (1996, p.19) sentencia, questiona e ao mesmo tempo responde: “Toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente.”

Em outras relações que são estabelecidas no contexto escolar, a lei da mordação parece ser a que mais convém: os gestores escolares não recebem com bons olhos o professor que questiona seu contexto, embora a literatura da área exija seu perfil crítico e reflexivo; os sistemas se incomodam com os gestores e as comunidades escolares que discutem suas determinações. Fica subentendido que aceitar sem discutir é mais fácil e melhor para todos.

Há um esquecimento de que “Não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar” (DEMO, 2011, p. 62). O que se quer, então, são alunos, professores, gestores, PESSOAS que atuem, não presos às cordas dos interesses de grupos privilegiados, mas uma atuação libertadora, política, social, consciente do que a condição cidadã pode agregar à vida – e modificá-la; e melhorá-la.

No que tange à pesquisa, as abordagens quantitativas, durante muito tempo associadas à corrente positivista, deram vida ao mito de que apenas o que se expressa em números assume a objetividade desejada e exigida para garantir cientificidade ao trabalho (TAVARES; ISAYAMA, 2014). Essa ideia ressoa na linguagem popular por meio de adágio e grande parte das pessoas, num certo momento, chegam a crer que “os números falam” e “contra os números não existem argumentos”. Não se pode ignorar, entretanto, que

[...] a análise e as conclusões obtidas no processo de avaliação adotando-se a abordagem quantitativa não estão isentas da visão de mundo e dos valores de quem a faz. Dessa forma, a abordagem quantitativa não deve ser utilizada como algo infalível, que expressa uma verdade absoluta. Diante disso, ressaltamos a importância de uma análise qualitativa, direcionada a identificar benefícios e resultados no/para o público atendido e isso inclui a explicitação da subjetividade da percepção do outro (TAVARES; ISAYAMA, 2014, p. 592).

Para Demo (2011, p. 37, grifo do autor), “Uma definição pertinente de pesquisa poderia ser: *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. O estudioso desmistifica o conceito de diálogo, elencando:

a) não é sempre solene, coisa de cinema e teatro, ou algo ritual e especial como é a necessidade de comunicação entre professor e aluno;

- b) não é expressão de consensos, da intelecção fácil e mecânica; é sempre também confronto, se for comunicação entre atores com ideias próprias e posições contrárias;
- c) não se restringe a conversa, discurso, mas é sobretudo comunicação, com todos os seus riscos e desafios; não é apenas o fenômeno de indivíduos que se encontram e defrontam, mas a complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual (DEMO, 2011, p. 37).

Nessa aproximação entre pesquisa e diálogo, Demo (2011, p. 37-38, grifo do autor) estabelece que

[...] questionar inclui comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro.

Diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam. Somente pessoas emancipadas podem de verdade dialogar, porque têm com que contribuir. Somente quem é criativo tem o que propor e contrapor. Um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta.

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa reflete essa necessidade de ouvir os sujeitos participantes e de construir conjuntamente uma verdade que não seja absoluta, nem que substitua aquelas que cada um já possui e que diz respeito à construção individual na profissão, mas que possibilite uma transformação, preferencialmente, coletiva: nem a pesquisa quer impor uma homogeneidade de pensamento; nem as vozes da escola podem desconsiderar as contribuições da academia.

Se o que se pretende é o estabelecimento de um diálogo, não se adentra o campo das obviedades certamente, e os confrontos entre o que se sabe necessário, o que é feito, por que é assim feito, as condições para que o ideal se cumpra frente ao real que está posto permearão o caminho delineado. “Pesquisar, assim, é sempre também dialogar, no sentido específico de produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro” (DEMO, 2011, p. 39).

Nogueira (2009, p. 18) explica que

Uma distinção importante que se deve fazer é entre diálogo e dialogia – o diálogo pode ser a forma disfarçada da monologia na ideologia dominante a serviço da reprodução da identidade e de sua razão. O diálogo formal, falso como afirma o autor, é o lugar onde se encontram e se chocam as reivindicações homologadas que mais servem para legitimar uma diferença. Diante disso ele afirma que a revolução bakhtiniana consiste em voltar a propor, como condição de possibilidade concreta objetiva, material, histórico-social e não abstrata, utópica, a dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada a ser indiferente diante do outro (PONZIO, 2008, p. 13). O conceito de identidade é todo discutido nesse trabalho de Ponzio (2008) a partir de Bakhtin, opondo à identidade a alteridade.

Isso reforça o já tratado de que não se pretendeu o silenciamento das vozes dos sujeitos que fazem cotidianamente a escola, não se pretendeu uma pesquisa-monólogo que usasse as muletas do diálogo para impor uma verdade unilateral e que não tivesse ressonância no ambiente pesquisado. A pesquisa, pois, tem natureza dialógica.

Geraldi (2003) sustenta que a relação dialógica não se dá sempre de forma harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos, afinal, “[...] de um lado, a comunicação garante que é possível conviver, de outro abriga nela mesma a condição do desencontro” (DEMO, 2011, p. 38). Logo, é possível compreender por que o método que orientou este trabalho encontrou aportes no materialismo histórico-dialético. Se entendida a dialética hegeliana como a aproximação dos opostos, que se expressa pelo movimento de ideias, de pensamento, concretizado na realidade, na história, compreende-se a importância do confronto das vozes da academia e da escola para a construção de uma nova realidade. Embora o ponto de partida marxista se inverta e considere primeiro a realidade, a contradição ainda permanece por ser o que permitirá chegar a formas mais elaboradas de pensamento da realidade.

Demo (2011, p. 35) esclarece que

A vantagem de posturas dialéticas está precisamente em colocar o questionamento não apenas no método, mas igualmente na própria realidade, até porque a ideologia não aparece só no sujeito, mas na realidade como tal, por ser histórica e prática. Não somente o método é dialético, sobretudo a realidade é dialética na substância. Por isso nela mesma se elabora o contrário, que leva à superação histórica.

Saviani (1986, p. 11), por sua vez, contribui levando a entender que,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Toma-se, assim, o materialismo histórico-dialético marxista como possibilidade de interpretação da realidade educacional pesquisada e, por meio do diálogo que se pretende estabelecer com a escola, “[...] captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem” (PIRES, 1997, p. 85-86). Por isso, a mudança que se almeja não se funda na imposição de certezas unilaterais. Busca, por meio do estabelecimento de relações dialógicas, pensar as contradições da realidade, o modo de compreendê-la como “[...] essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 8), argumento em que se estabelece a dialética e sua necessidade.

Reiterando se tratar de pesquisa-ação crítico-colaborativa e acreditando que a ação docente decorra, além da formação inicial, das vivências trazidas da escolarização básica, bem como da experiência como docente, incluindo-se nesse processo de construção do “ser

professor” as contribuições de processos formativos continuados, fundamentam-se os aspectos teórico-metodológicos a partir de Pelegrini e Viotto Filho (2015, p. 256), para quem é essencial

[...] o estabelecimento da necessária coerência epistemológica e materialista histórico dialética, [...] de forma a apresentar os fundamentos essenciais para a devida apreensão da realidade pesquisada nas suas múltiplas determinações e contradições e, simultaneamente, justificar a necessidade de apropriação desses conhecimentos para a efetivação de uma pesquisa em educação de natureza crítico-transformadora que supere, por incorporação, pesquisas positivistas que enfatizam aspectos quantitativos e observáveis dos fenômenos identificados na escola à luz das ciências naturais, assim como, que supere pesquisas qualitativas que dispõem-se a analisar a realidade escolar na sua característica fenomênica empírica e imediata à luz das significações postas pelos indivíduos presentes contexto investigado.

Diante do exposto, fica evidenciado que, para este trabalho, não basta só ver, nem reparar, e justifica-se a concepção de viver para transformar:

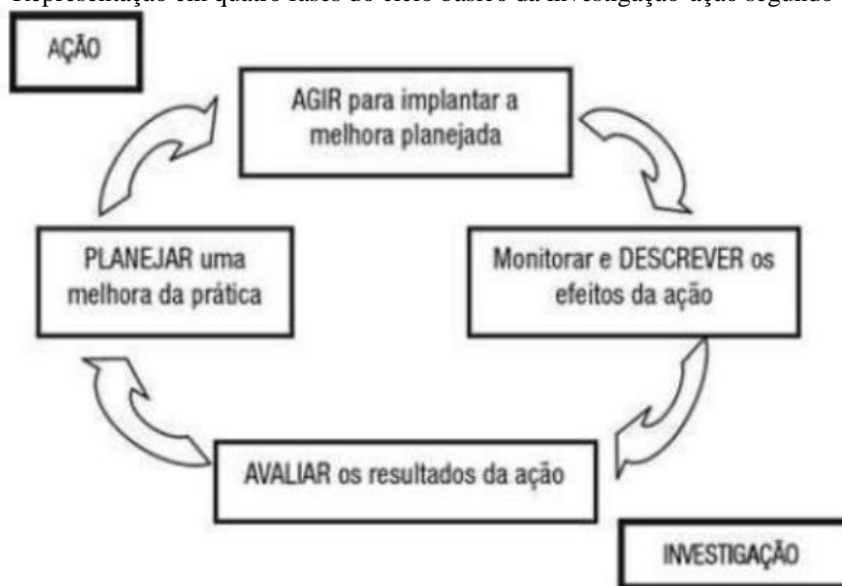
Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática – variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR; ROCHA, 1997, p. 97).

Para Tripp (2005, p. 445),

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

A Figura 19, no correr do texto, representa em quatro fases o ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005):

Figura 19 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005)



Fonte: TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. p. 446.

A proposta que integra este trabalho não enxergou o professor participante numa posição passiva de “receptor”, mas se sustentou no conceito de atorialidade, discutido por Bronckart (2006; 2008) e, no Brasil, por Guimarães, Bicalho e Carnin (2016), que sustentam a tese de que “[...] o protagonismo atribuído a participantes de uma formação continuada é decisivo para o desenvolvimento profissional” (GUIMARÃES; CARNIN; BICALHO, 2016, p. 10). Em consonância com o referencial teórico adotado no tocante à formação continuada de professores para o trabalho com a Língua Portuguesa, enfatizou a necessidade de propostas formativas que garantam a autonomia, a atitude responsiva ativa e a aprendizagem colaborativa de seus participantes, distanciando-se do modelo transmissivo que tem marcado programas brasileiros de formação continuada no campo da Educação.

Considera-se que programas pensados para realidades locais, a partir da demanda de grupos, possam ser bastante produtivos no encaminhamento de práticas bem sucedidas. Significa dizer que, tendo conhecimento das dificuldades docentes, possam ser pensados encontros com efetiva aplicação de propostas planejadas a partir de estudos desenvolvidos.

Em processos de formação continuada, Guimarães (2016, p. 40-41) constata que se pode “[...] pensar justamente na (con)vivência/embate de duas identidades: a do professor tradicional x a do professor inovador/ator”, o que explica e justifica o argumento de Rinaldi e Parisotto (2013) de que os professores devem ocupar um lugar central nas reformas educacionais, já que são eles que têm a responsabilidade de conduzir os alunos na construção do aprender e de responder com o seu trabalho às demandas educacionais delineadas.

É consensual que a escola precisa se reinventar caso queira realmente exercer a resistência aos padrões impostos pela lógica de uma minoria. O tornar-se “gente” é processo que não acontece somente na escola e nem elimina, no ambiente escolar, o que acontece fora dele. A escola integra o mundo e não pode se entender como ele todo. A crítica que se tem feito é histórica; mudar concepções significa mudar a história da escola. Isso também se aplica à formação docente, seja ao se estudar a formação inicial, seja quando o foco recai nos processos de educação permanente, a formação continuada. Sendo o professor agente da(s) mudança(s), sua formação não pode ser ignorada. Nesse caso, uma pesquisa que se restringisse a aspectos quantitativos poderia não ser suficiente para traduzir toda a complexidade dessa trajetória com vistas à transformação da escola. Se a pesquisa é um caminho para a mudança exitosa, devem ser pensadas propostas que se mostrem comprometidas com tais transformações, o que, neste trabalho, exige do pesquisador mais do que a capacidade de olhar, ver e reparar.

Além do diálogo que deve ser estabelecido com os sujeitos que integram essa realidade escolar pesquisada, a definição do método materialista histórico-dialético encontra respaldo na defesa de Pelegrini e Viotto Filho (2015, p. 271-272), para quem

[...] projetos de pesquisa realizados no interior da escola pública devem ter o compromisso com a construção de uma práxis educativa voltada para a transformação qualitativa da escola, pela via da transformação das consciências dos sujeitos, principalmente professores e alunos, assim como os gestores, pois são esses sujeitos que direta ou indiretamente, poderão, coletivamente, construir as condições necessárias para as transformações necessárias no interior da escola e da educação escolar rumo à transformação social.

Para a efetivação desse processo, defendemos que a universidade pública pode contribuir de forma significativa, principalmente quando coloca-se ao lado dos sujeitos das escolas públicas não para julgar os professores, os alunos e gestores da escola e encontrar neles, nos indivíduos, os problemas e culpabilizá-los pela caótica situação da escola. Ao contrário, nosso trabalho na escola efetiva-se para mobilizar os sujeitos participantes da escola, todos e cada um, e com eles trabalhar na construção de projeto coletivo de humanização e emancipação humana, o qual, como constatamos, pode iniciar-se e desenvolver-se no interior da escolas e das escolas públicas brasileiras e avançar em direção à totalidade da sociedade.

Por sua natureza qualitativa, vislumbrou-se a possibilidade de se agir na realidade pesquisada e a necessidade de que essa ação se desse em colaboração com os participantes. Tendo em vista o envolvimento que se pretendia, não seria coerente que a ação estivesse centralizada somente no formador. Recupera-se, nesse ponto, a ideia freiriana de investigação como uma operação simpática, constituída na comunicação (FREIRE, 1982), e, a fim de que a consonância de vozes se concretizasse, admite-se a atoriedade docente nesse processo. Nesse contexto de tantas vozes, entendeu-se que “[...] um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2018, p. 18), podendo-se recorrer, igualmente, a uma diversidade de tratamentos analíticos dos dados gerados.

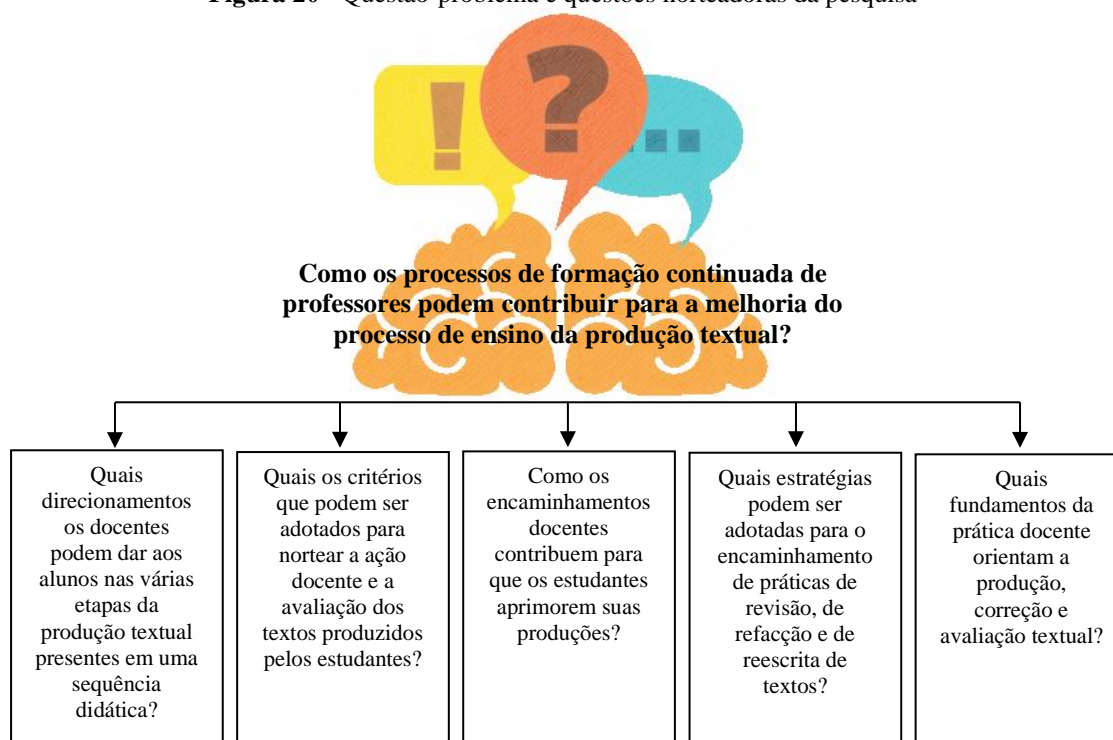
4.2 Por que pesquisar? Por que agir?

Pesquisar, como verbo, nunca foi tão utilizado como nos tempos ditos modernos. Diante de qualquer dúvida, é imperativo: “Pesquisa aí no Google”. A conjugação senso comum não é de todo equivocada porque a ciência entende que a pesquisa se realiza a fim de proporcionar respostas a problemas postos (GIL, 1999).

A pesquisa surge, pois, de uma inquietação, da percepção de algo que instiga ao deslocamento do olhar. Nesse exercício de tentar ver com os olhos diferentes, ou de tentar ver a partir de diferentes perspectivas, é que se mostrou possível, neste trabalho, pensar a formação continuada por esta comunhão de olhares: a da pesquisa, a da docência, a da gestão de redes, a da gestão escolar.

A questão-problema fez surgir outras ligadas ao projeto de extensão proposto, sendo apresentadas na Figura 20:

Figura 20 - Questão-problema e questões norteadoras da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Franco e Lisita (2014, p. 49) explicam que

Cunha (2003), ao analisar o sentido político e pedagógico da pesquisa na formação, apresenta argumentos que justificam a união entre pesquisa e formação. Em primeiro lugar, a pesquisa tem um papel formador porque requer uma atitude constante de indagação e de aprendizagem, estimulando a formação de capacidades e atitudes que auxiliam a autonomia intelectual dos sujeitos e sua cidadania. Em segundo lugar, a pesquisa realizada de uma perspectiva crítica estimula um modo de pensar também crítico sobre a realidade, possibilitando compreender que a produção do conhecimento é tarefa social e coletiva. Daí a necessidade de diálogo e interlocução com os outros na produção do conhecimento. Em terceiro lugar, na condição de realizar-se criticamente como diálogo, a pesquisa supõe um modelo de racionalidade comunicacional que busca superar o senso comum, sem desqualificá-lo, mas valorizando-o como ponto de partida e de chegada para novas possibilidades.

A partir das ideias defendidas por Tardif (2014) – os professores devem ser vistos como sujeitos do conhecimento e não mais como objetos de pesquisa; novas práticas de pesquisa devem considerar os professores como colaboradores/copescisadores; necessidade de produzir pesquisas no ensino e com os professores, e não apenas sobre o ensino e os professores; investimento no trabalho para que os professores se entendam produtores de conhecimento –, delineou-se a opção pela pesquisa-ação crítico-colaborativa, de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, na área de Formação de Professores. Mais do que agir na realidade pesquisada, por seu caráter construtivo-colaborativo, vislumbrou-se a possibilidade de

mudanças no contexto pesquisado, refletidas pela transformação da ação e do discurso (MORIN, 1992).

A metodologia participativa se materializou por meio da extensão universitária, em nível de aprofundamento, com integração entre teoria e prática, e também por se ter clareza quanto à urgência de se romper com modelos tradicionais que não contemplam o *fazer junto*, mas estabelecem o *fazer por*.

O entendimento de que a extensão não significa “transferência/transplante” de conhecimentos reforçou a concepção da pesquisa e da formação como oportunidades de criação/construção coletiva, de compartilhamento, de diálogo entre os envolvidos. Para Charlot (2002, p. 94), não há que se falar na separação entre teoria e prática, o que se constata “[...] é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores”, reforçando a convicção de que o investimento em pesquisas nas quais os docentes protagonizem colaborativamente os processos formativos promovem mudanças mais significativas do que aquelas em que eles atuam como receptores de informações externas.

Em Oliveira e Oliveira (1985), encontramos os pressupostos das pesquisas participativas sem uma distinção entre as diferentes abordagens de trabalho em campo, as quais são afirmadas como estratégias de pesquisa que têm como proposta a participação dos grupos sociais na busca de soluções para as problemáticas vividas, envolvendo um processo de compreensão e mudança da realidade. Segundo os autores, para desenvolver uma metodologia participativa, é necessária uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, uma vez que todos são co-autores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de vias que possam resolver as questões. É um processo contínuo que acontece no curso da vida cotidiana, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

A pesquisa-ação crítico-colaborativa se concretizou como opção neste trabalho por sua contribuição à “[...] produção de conhecimento pedagógico e levar à diminuição da distância entre prática educacional e a produção acadêmica” (DAMIANI et al., 2013, p. 58), defesa que aqui é feita. Araujo e Moura (2012, p. 78, grifo dos autores) refletem que

[...] o impacto de muitos projetos realizados pela academia nas escolas e universidades, nomeadamente os intitulados de pesquisa-ação, é realmente pequeno e nem sempre notável. Assim como é certo, também, a frequente ingenuidade e/ou onipotência de creditarmos aos projetos essa força ‘impactante’ na formação, no sentido *taken for granted*, ou seja, presumindo que os resultados benéficos estão, *a priori*, garantidos.

O fato de nem sempre serem notados os impactos desse tipo de pesquisa não quer dizer que não existam, assim sendo, ainda que mínimos, agir na realidade resulta em reflexões e fazeres que, talvez, não seriam percebidos/revelados/despertados sem o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1986, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Na visão desse pesquisador,

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Tripp (2005, p. 445) define pesquisa-ação educacional como “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Para Thiollent (1986, p. 19), na pesquisa-ação “[...] é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

Corrêa, Campos e Almagro (2018, p. 64) sintetizam que “[...] a pesquisa-ação é, portanto, um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, orientada para a resolução de problemas situacionais e específicos, movida sempre pelo desejo de mudança, de transformação, de melhoria de uma realidade educacional e/ou social”.

Damiani et al. (2013, p. 58) destacam o caráter aplicado das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, dada a sua finalidade de contribuir para a solução de problemas práticos, e acrescentam que

Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos (GIL, 2010). A importância das pesquisas aplicadas é apontada por Robson (1995), que as denomina “pesquisas no mundo real” (p. 2, tradução nossa), por serem realizadas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório. Esse autor alerta para a distância existente entre a produção acadêmica da área da Educação e seus reflexos na prática dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Ele comenta que muitos docentes simplesmente repetem práticas realizadas por seus colegas, sobre as quais têm apenas informações superficiais, sem a preocupação de verificar se foram adequadamente avaliadas e que impactos, efetivamente, produzem nos estudantes. Para contrapor-se a tal problema, Robson (op. cit.) enfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, por exemplo, subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações. É por meio da pesquisa aplicada que, segundo esse autor, a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática.

Damiani (2012, p. 2880) apresenta alguns entendimentos acerca de pesquisas desse tipo:

Freitas (2010) entende que toda a pesquisa baseada nas ideias de Vygotsky, se constituiria em uma intervenção, embora o autor nunca tenha utilizado esse termo. Segundo Freitas, Vygotsky supunha “que a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes, neles provocando alterações, transformações” (p. 16). Szymanski e Cury (2004) também corroboram essa ideia,

afirmando que toda a investigação psicológica implica em uma intervenção, pois afeta o sujeito que dela participa.

Acerca da aproximação entre pesquisa-ação e pesquisa do tipo intervenção pedagógica, Damiani et al. (2013, p. 59-60, grifo dos autores), com base nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent (2009)⁵⁹, resumem seus pontos de convergência:

- 1) **O intuito de produzir mudanças:** Este propósito diferencia as pesquisas do tipo intervenção e as pesquisas-ação das pesquisas observacionais, cujo objetivo se restringe a descrever e/ou explicar os fenômenos investigados, sem neles interferir.
- 2) **A tentativa de resolução de um problema:** Segundo Thiollent (2009), a especificidade da pesquisa-ação está na organização, no desenrolar e na avaliação de uma ação voltada à resolução de um problema coletivo, na qual pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo ou participativo. Tripp (2005), igualmente, descreve a pesquisa-ação, voltada ao contexto educativo, como um método que, essencialmente, envolve tentativas continuadas, sistemáticas e empiricamente fundamentadas de aprimorar determinada prática, ou seja, de testar maneiras de enfrentar os problemas nela detectados. Essa tentativa de resolução de problemas também se aplica à pesquisa do tipo intervenção pedagógica.
- 3) **O caráter aplicado:** Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma “forma de pesquisa feita pelo prático, adaptada às exigências (formais) de trabalhos acadêmicos” (p. 463). Tal afirmação aplica-se, da mesma forma, às intervenções, como já foi discutido.
- 4) **A necessidade de diálogo com um referencial teórico:** De acordo com Thiollent (2009), sem o diálogo com as teorias existentes, uma pesquisa não teria significado. A esse respeito, o autor acrescenta que a pesquisa-ação não se limita à ação, o que poderia caracterizá-la como ativismo. Além da resolução de problemas, a pesquisa-ação tem o propósito de aumentar o conhecimento dos pesquisadores sobre as maneiras de enfrentar tais problemas. Esses dois aspectos também caracterizam as pesquisas do tipo intervenção pedagógica, que apresentam potencial para testar a pertinência das ideias teóricas que as embasam.
- 5) **A possibilidade de produzir conhecimento:** Thiollent (2009) argumenta que a produção de conhecimento proveniente de pesquisas-ação pode contribuir para “o esclarecimento de microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes” (p. 81). Igualmente, para além da intenção de testar ideias teóricas, pondo-as em prática, as intervenções pedagógicas têm o objetivo de promover avanços nessas ideias, contribuindo para a produção de teoria educacional.

Esta pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolveu-se na área de Educação e circunscreveu-se no âmbito dos processos continuados de Formação de Professores, focando-se mais especificamente nas questões concernentes ao ensino-aprendizagem da produção de textos, propondo um olhar mais atento às intervenções docentes sobre os textos das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente as do quinto ano dessa etapa. Por primar pela formação continuada docente, seus participantes⁶⁰ foram professores atuantes em turmas de quinto ano e gestores escolares – diretores e coordenadores pedagógicos – e de sistema – aqueles com cargos e funções exercidas na Secretaria Municipal de Educação. Houve participação discente no momento de filmagem de sequências didáticas que foram exibidas no

⁵⁹ A publicação de 2009 trata-se da 17ª edição da obra de 1986 já referenciada ao final deste trabalho.

⁶⁰ O item 4.3 apresentará informações mais detalhadas sobre os participantes.

processo formativo, mas a lente estava sobre a condução docente nos processos de proposição, intervenção, correção e avaliação dos textos produzidos.

O objetivo geral e os objetivos específicos desta tese reforçam a sua natureza aplicada e elucidam a separação entre o que diz respeito à pesquisa e o que se relaciona ao projeto de extensão proposto, conforme planifica a Figura 21:

Figura 21 - Objetivo geral e objetivos específicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em linhas gerais, este trabalho foi configurado como pesquisa-ação crítico-colaborativa dado o fato de a pesquisadora ter ido para um grupo – a inserção –, encontrado dentro dele um problema e o grupo ter se proposto, junto com a pesquisadora, a mudar essa situação – a ação –, tendo sido feita uma intervenção didático-pedagógica.

Para Almeida, Ghanem e Biccas (2014, p. 74), não se mostra suficiente

[...] que os(as) professores(as) em processo de formação construam imagens e representações sobre sua futura atuação ou firmem compromissos com transformações. É preciso também que vivenciem processos participativos de efetiva construção de conhecimentos que favoreçam a percepção da importância de assumirem a definição de caminhos para seu processo formativo.

Os pesquisadores acrescentam que

[...] vivenciar um processo de pesquisa-ação educacional favorece aos envolvidos refletir sobre as práticas aí realizadas, para que caminhem na direção da compreensão crítica dos objetivos, teorias e métodos a ela pressupostos, o que pode favorecer a conscientização e as atuações que levem à transformação da realidade (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2014, p. 77).

No caso deste trabalho, conforme discorre Leite (2014, p. 100, grifo da autora), “A participação da universidade passou de pesquisadora a interventora e agente de mudança”, destacando-se que a pretensão era “[...] fazer a pesquisa *no* curso e não *sobre* o curso, isto é, buscava-se trabalhar *com* os docentes do curso e não *sobre* os docentes”.

Na conjuntura de uma pesquisa-ação, cabe a reflexão sobre as implicações de uma formação que se pretendeu crítico-participativa, o que buscou considerar: “[...] 1) envolvimento na definição dos rumos do processo formativo; 2) aprendizado mútuo; 3) posicionamento (formulação de respostas) diante de problemas do contexto” (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2014, p. 78). Isso supõe um envolvimento maior por parte de todos que a integram do que se consagra em outras modalidades de pesquisa.

Foi concedida a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para o desenvolvimento do trabalho, com registro no sistema Plataforma Brasil e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 10768919.4.0000.5402.

Houve aprovação, também, do Sistema da Pró-Reitoria de Extensão (SISPROEX) da UNESP.

Em contínuo, expostos os objetivos, cabe a apresentação dos participantes.

4.3 Os participantes, porque “Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro”⁶¹

O termo “sujeito”, como substantivo, definido bem amplamente, relaciona-se à pessoa indeterminada ou à pessoa que se subordina ou está subordinado a algo; em gramática, diz respeito ao ser sobre o qual se faz uma declaração; na filosofia, trata de espírito que conhece, em relação ao objeto que é conhecido; no âmbito jurídico, refere-se à pessoa vinculada a uma relação jurídica; nos estudos da História, marca a designação que os sertanejos davam aos escravos. Como adjetivo, o termo se liga ao estado de submissão, sujeição, exposição⁶². Visto que a significação pretendida, neste trabalho, aos envolvidos assume caráter ativo, optou-se pela designação participantes em substituição a sujeitos, usualmente empregado na linguagem acadêmica.

Embora tenha se objetivado contribuir com os processos de intervenção docente na produção textual por meio da formação a professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental, entende-se que as mudanças só ocorram quando aqueles que estão atuando dentro das salas de aula são acompanhados e apoiados por seus gestores. Não se pretende reforçar a cultura do isolamento dos professores e se quer consolidado o entendimento de que a orientação dos gestores é fundamental para o bom andamento pedagógico de uma unidade escolar e para o trabalho docente.

Cunha (2011, p. 110) analisa que uma das dificuldades enfrentadas pelos professores relativamente às condições de trabalho diz respeito à individualidade docente “[...] que é reforçada pela estrutura social e acadêmica e a falta da percepção do coletivo torna difícil qualquer delineamento de um projeto pedagógico mais amplo”.

Parrilla (2004, p. 46), ao abordar as necessidades formativas docentes, em especial no que tange ao apoio diante da diversidade, expõe que “O professor não tem um apoio na escola que vá além de sua atuação, e conta apenas com as orientações prescritivas realizadas por profissionais e especialistas dos serviços de educação, fora da escola”.

A inclusão dos gestores, de escola e de sistema, reforça a concepção que se tem acerca do papel desses profissionais: apoiar o trabalho docente e contribuir com a formação dos professores. Principalmente quando se foca na atuação de coordenadores pedagógicos, defende-se que a justificativa para a existência de tal função se dê pelo necessário olhar colaborativo

⁶¹ Frase atribuída a Simone de Beauvoir, citada por: LOPES, Tania Mara. **Entre aspas**: frases e reflexões. 2013. Joinville-SC: Clube de Autores Publicações S/A. p. 47.

⁶² Consulta realizada no sítio <https://www.dicio.com.br/sujeito/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

com o trabalho que é desenvolvido nos espaços das salas de aulas, e não para o desempenho de tarefas burocráticas e administrativas; a “sala” do coordenador pedagógico há de ser as salas de aula da escola, de forma que esse profissional esteja junto com os professores, entendendo o que acontece para ajudá-los em seus processos formativos. Se a equipe de gestão não se mantiver “junto”, nada frutifica.

A definição dos participantes se deu, inicialmente, por meio de envio, via *e-mail*, de Carta-convite – Apêndice A – para as unidades escolares do município que atendiam o ensino fundamental até o quinto ano – 14 (quatorze) das 16 (dezesseis) instituições da rede municipal –, direcionada a gestores e professores atuantes em turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, com a devida autorização da Secretaria de Educação do município pelo preenchimento de documentação interna feito pela pesquisadora – Processo n.º 4148/2019 – tramitada em fevereiro de 2019 e de acordo com a Portaria SME n.º 012/2018 (BIRIGUI, 2018), com despacho favorável à realização da pesquisa.

A participação se deu por adesão voluntária, conforme se demonstra na Tabela 2:

Tabela 2 - Participantes da pesquisa por adesão voluntária

Origem	Adesão por meio de resposta à Carta-convite		Conclusão do curso com frequência exigida		Desistência anterior ao início do curso		Desistência ao longo do curso	
	Gestores	Docentes	Gestores	Docentes	Gestores	Docentes	Gestores	Docentes
Escola A	2	2	2	2	0	0	0	0
Escola B	2	6	1	1	0	5	1	0
Escola C	1	1	1	1	0	0	0	0
Escola D	3	4	1	4	2	0	0	0
Escola E	3	3	3	3	0	0	0	0
Escola F	3	4	3	2	0	2	0	0
Escola G	2	3	0	2	0	0	2	1
Escola H	3	4	3	2	0	0	0	2
Escola I	2	2	2	1	0	0	0	1
Escola J	3	3	2	2	1	1	0	0
Escola K	2	3	1	1	0	0	1	2
Escola L	3	5	3	4	0	1	0	0
Escola M	2	2	2	0	0	0	0	2
Escola N	2	1	2	1	0	0	0	0
Convidados	2	5	2	5	0	0	0	0
Colaboradores	1	2	1	2	0	0	0	0
SME	5	0	5	0	0	0	0	0
TOTAL	41	50	34	33	3	9	4	8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para que melhor se entenda os apontamentos estatísticos e os indicativos de quantidade que estão relacionados às análises que seguem, torna-se fundamental esclarecer:

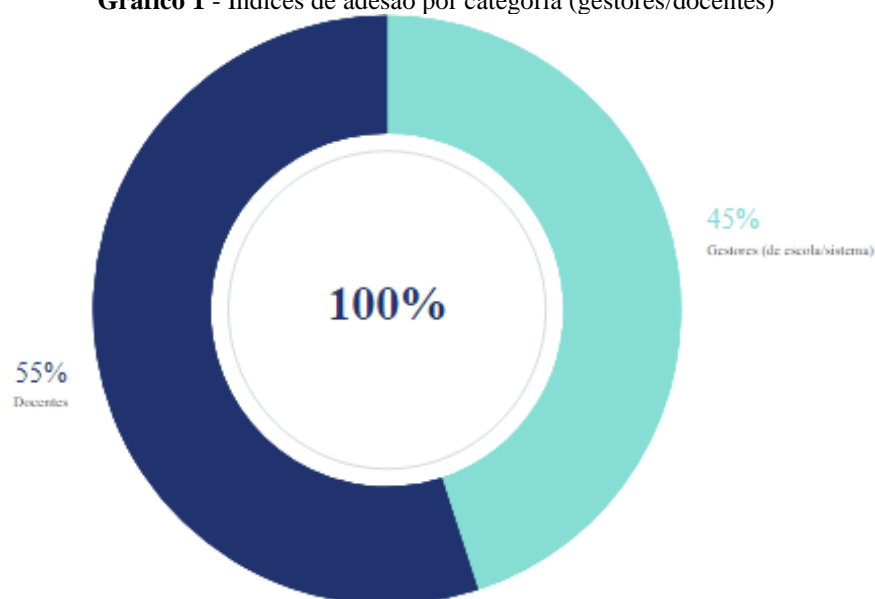
- cada escola retornou à secretaria de educação uma lista nominal de adesão em resposta à Carta-convite para participação do curso, em que constavam os dados

dos profissionais que responderam positivamente ao convite e a assinatura de cada um, selando o compromisso assumido;

- na primeira relação de participantes elaborada a partir das listas enviadas pelas escolas, contou-se com a adesão de 41 (quarenta e um) gestores e 50 (cinquenta) professores, totalizando 91 (noventa e um) participantes;
- a relação de certificados inclui 34 (trinta e quatro) gestores e 33 (trinta e três) professores, somando 67 (sessenta e sete) concluintes;
- são considerados desistentes 7 (sete) gestores e 17 (dezessete) professores, resultando em 24 (vinte e quatro) desistências;
- o questionário, um dos instrumentos de geração de dados, foi direcionado somente a professores e foi retirado na Secretaria de Educação pelos gestores escolares que solicitaram, em HTPC, o preenchimento do documento;
- dos 50 (cinquenta) questionários distribuídos, retornaram preenchidos 42 (quarenta e dois);
- o preenchimento do questionário foi anterior ao início presencial do curso, assim sendo, pode ter havido professores que responderam ao questionário e não iniciaram o curso como também quem o tivesse feito e desistido após o início dos encontros.

O Gráfico 1, abaixo, resume a adesão por categoria:

Gráfico 1 - Índices de adesão por categoria (gestores/docentes)

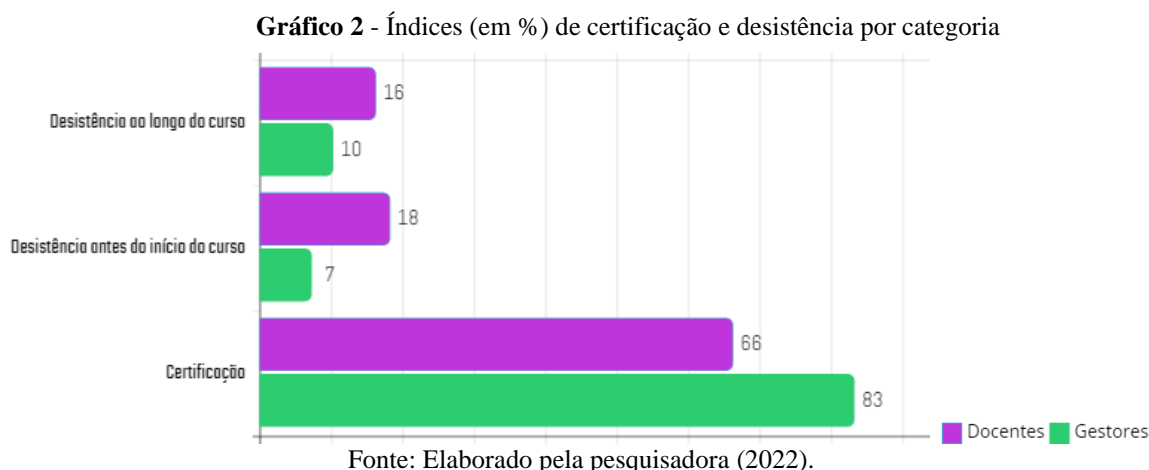


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Assim, a primeira lista de adesão, com a relação dos 91 (noventa e um) profissionais que demonstraram interesse pelo curso, era formada por 55% (N=50) de docentes e 45% (N=41)

de gestores. Esses índices revelam um equilíbrio de vozes e de formas de ver: nem só a perspectiva de professores, nem só o entendimento dos gestores, denotando a possibilidade de diálogo entre todos sem sufocamento de verdades.

Excluídas as 24 (vinte e quatro) desistências, o que representa 26% das adesões, 67 (sessenta e sete) cursistas – 74% dos inscritos – foram certificados por atenderem as exigências consideradas, ou seja, cumpriram a integralidade do curso. O Gráfico 2 permite que se tenha uma visão dos índices de certificação e desistência por categorias consideradas:



Do grupo dos gestores, 83% (N=34) concluíram o curso, 7% (N=3) não frequentaram nenhum encontro (desistência antes do seu início), e 10% (N=4) abandonaram-no ao longo dos encontros. Do grupo dos docentes, 66% (N=33) cumpriram o curso em sua totalidade, 18% (N=9) desistiram da participação sem frequentar nenhum encontro e 16% (N=8) deixaram de frequentar ao longo dos encontros.

A desistência, conforme se verifica, se prova maior entre os professores (34%) do que se considerado o índice entre os gestores (17%).

A principal justificativa para as desistências dentre os que não iniciaram o curso foi a quantidade de encontros presenciais, visto que muitos haviam assumido outros compromissos – alguns de ordem pessoal, como aqueles envolvendo entidades religiosas, e uma quantidade significativa, a maioria, por ter contratado serviços de cursinhos preparatórios para o concurso público divulgado pela Prefeitura de Birigui no mesmo período de realização da pesquisa.

Dentre os que abandonaram o curso ao longo dos encontros, houve casos motivados por afastamentos médicos, outros por não conseguirem conciliar o curso com cursinhos preparatórios para o concurso (e priorizarem o segundo) e houve, ainda, quem tenha justificado cansaço por conta da demanda profissional e compromissos familiares.

Analisadas as alegações apresentadas para as desistências, é compreensível que o maior índice de desistências tenha ocorrido no grupo docente, entendidas, também, as condições de

trabalho a que muitos estão submetidos (a questão do acúmulo, por exemplo, a necessidade de cumprimento de parte da jornada fora do ambiente laboral para estudos e planejamento das aulas), além das situações pessoais (responsabilidade pela organização da casa e da família), bem como de outros compromissos que tenham assumido (cursos preparatórios, outras demandas assumidas). Não é possível ignorar que a jornada docente não se resume às aulas em regência, mas envolve um trabalho intelectual de planejamento dessas aulas que ocupa boa parte do tempo fora da escola e que, é sabido, ultrapassa, por vezes, o adicional remunerado destinado a esse fim.

Como formadores, participaram do curso a Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto, docente e pesquisadora em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa (RDIDP) na Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, câmpus de Presidente Prudente, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), orientadora deste trabalho, e duas doutorandas, Patrícia Regina de Souza, colaboradora que desenvolveu tópicos acerca do tema “Ortografia”, e Andréa Ramos de Oliveira, responsável pelo estudo ora apresentado.

Cumpra, ainda, esclarecer que a opção do 5º ano como foco deste trabalho deveu-se a dois fatores: 1. o município onde se desenvolveu o estudo tem sob sua responsabilidade a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), estando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o ensino médio jurisdicionados ao Estado; 2. haver maior identificação da pesquisadora com os processos de intervenção de alunos que supostamente escrevem com maior autonomia.

Situados os participantes, segue a explicitação sobre os instrumentos utilizados para a geração dos dados.

4.4 Para se fartar de pão, se lambuzar de mel ou e fecundar o chão⁶³, há que se considerar tudo o que foi instrumento para tal consecução

Em um estudo, o pesquisador pode valer-se de variados procedimentos de geração de dados, que se constituem ferramentas possibilitadoras da produção de informações sobre as quais se procederão análises. Não se pode afirmar que haja instrumentos melhores e piores,

⁶³ Referência a versos da canção “O Cio da Terra”, de Chico Buarque, Milton Nascimento e Jim Webb. BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton; WEBB, Jim. O Cio da Terra. *In*: BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton. **Milton & Chico – Chico & Milton**. Rio de Janeiro: Philips, 1977. Faixa 2. Compacto simples.

cada qual apresenta limitações e potencialidades; o que é válido considerar é que há alguns mais adequados que outros dependendo do tipo de pesquisa que se desenvolva.

Neste trabalho, foram utilizados os seguintes procedimentos de geração de dados: questionário, documentos, filmagens (de encontros formativos, de reuniões grupais para planejamentos, de aulas) e relatos/registros reflexivos, sobre os quais se procederão maiores esclarecimentos.

4.4.1 O questionário

O questionário como instrumento de geração de dados é utilizado sempre que se quer conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, posicionamentos, situações vivenciadas, o que se dá por meio de um número de questões apresentadas por escrito às pessoas que participam da pesquisa (GIL, 1999).

Gil (1999) apresenta vantagens e desvantagens da utilização de questionários, que foram sintetizadas no Quadro 15, conforme se verifica abaixo:

Quadro 15 - Vantagens e desvantagens do questionário como instrumento de geração de dados da pesquisa segundo Gil (1999)

Questionário	
Vantagens	Desvantagens
<p>Possibilidade de atingir grande número de pessoas, ainda que dispersas em áreas geográficas distintas/distantes.</p> <p>Baixo custo de aplicação.</p> <p>Garantia de anonimato das respostas.</p> <p>Flexibilidade temporal para preenchimento pelos respondentes.</p> <p>Não exposição dos pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.</p>	<p>Exclusão de pessoas que não leem e não escrevem, o que pode conduzir a deformações nos resultados.</p> <p>Impedimento de auxílio ao informante em caso de não entendimento correto de instruções ou perguntas.</p> <p>Impedimento de se conhecer as circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas.</p> <p>Sem garantia de devolução com devido preenchimento, implicando em significativa diminuição da representatividade da amostra.</p> <p>Envolvimento de número relativamente pequeno de perguntas; questionários extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos.</p> <p>Apresentação de resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O questionário – Apêndice B – foi direcionado aos docentes e possuía 24 (vinte e quatro) questões assim divididas: para definição do “Perfil dos Professores”, 7 (sete) questões; para conhecimento da “Formação Acadêmica”, 2 (duas) questões; para identificação de concepções docentes acerca de “Formação Continuada”, 5 (cinco) questões; para conhecimento de

“Concepções Teóricas e Práticas” relativas ao trabalho com produção de textos, 10 (dez) questões.

Seu formato se deu, predominantemente, com questões abertas – em que os participantes redigem suas respostas com palavras próprias, com liberdade de redação do texto e de expressão de seus pensamentos –, embora, em menor número, também houvesse aquelas de múltipla escolha – questões em que os respondentes têm a escolha de uma ou mais alternativas entre um rol de apontamentos prováveis e já elencados, limitados pelo pesquisador – e outras dicotômicas – que apresentam duas opções de respostas, de caráter bipolar (sim/não; concordo/não concordo). As principais vantagens e desvantagens de cada formato de respostas, de acordo com estudos de Mattar (1994), estão resumidas no Quadro 16, conforme se verifica:

Quadro 16 - Vantagens e desvantagens de tipos de questões em questionários segundo Mattar (1994)

Tipo de questão	Vantagens	Desvantagens
Abertas	Estímulo à cooperação; Maior liberdade de expressão ao respondente; Cobertura de pontos além das questões fechadas; Menor poder de influência nos respondentes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas; Menor tempo de elaboração; Possibilidade de manifestar comentários, explicações e esclarecimentos significativos; Evita-se o perigo existente no caso das questões fechadas, do pesquisador deixar de relacionar alguma alternativa significativa no rol de opções.	Possibilidade de haver parcialidade do entrevistador na compilação das respostas, já que não há um padrão claro de respostas possíveis; Dificuldade de codificação e compilação das respostas; Possibilidade de interpretação subjetiva de cada decodificador; Dificuldades de redação da maioria das pessoas; Menos objetivas, já que o respondente pode divagar e até mesmo fugir do assunto; Mais onerosas e mais demoradas para serem analisadas que os outros tipos de questões.
Múltipla Escolha	Facilidade de aplicação, processo e análise; Facilidade e rapidez no ato de responder; Pouca possibilidade de erros; Apresentação de diversas alternativas.	Exigência de maior cuidado e tempo de preparação para garantir o oferecimento de mais opções de respostas; Não havendo inclusão de alguma alternativa importante, possibilidade de ocorrência frequente de respostas evasivas como de respostas do tipo “Outros”; Poder de influência sob o respondente pelas alternativas apresentadas.
Dicotômicas	Rapidez e facilidade de aplicação e no processo de análise; Facilidade e rapidez no ato de responder; Menor risco de parcialidade do entrevistador; Pouca possibilidade de erros; Objetividade alta.	Polarização de respostas e/ou possibilidade de forçar respostas; Possibilidade de erros de medição, se o tema foi tratado de forma dicotômica, quando pode apresentar várias alternativas; Passíveis de erros sistemáticos, dependendo de como a pergunta é feita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de artigo disponível em http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%edficos.pdf. Acesso em 31 mar. 2020.

A aplicação do questionário se deu anteriormente ao início do curso e ajudou a nortear a escolha do material teórico de estudo e das temáticas que seriam abordadas durante os encontros formativos. Os questionários foram impressos e entregues a cada diretor de unidade escolar com a relação de participantes que deveriam respondê-lo, solicitando-se que, feito isso, fossem devolvidos na Secretaria de Educação pelo gestor que fez a retirada. Nesse sentido, ainda, cabe destacar que os questionários foram fundamentais para oferecer, juntamente com os planejamentos docentes cedidos, um diagnóstico da situação.

Foram enviados, conforme já mencionado, 50 (cinquenta) questionários e foram devolvidos 42 (quarenta e dois) preenchidos.

4.4.2 Os documentos

Consideraram-se documentos neste trabalho: os planejamentos docentes cedidos – sequências didáticas selecionadas pelos professores e que haviam sido planejadas e aplicadas antes do curso – ; os textos produzidos pelas crianças e corrigidos pelos professores – referentes às propostas selecionadas e aplicadas antes do curso, bem como outras produções que foram sendo cedidos durante o desenrolar da formação e os que foram produzidos a partir dos planejamentos feitos para as filmagens nas unidades escolares –; os registros escritos de atividades desenvolvidas pelos cursistas ao longo dos encontros formativos; as sequências didáticas planejadas durante as reuniões dos grupos para planejamento; registros fotográficos; notícias publicadas em jornais locais e sítio oficial da Prefeitura Municipal de Birigui. As correspondências recebidas pela pesquisadora por correio eletrônico – *e-mail* – e as mensagens recebidas por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas – *WhatsApp* – compõem o item “Relatos/registros reflexivos dos participantes”.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2),

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

De acordo com Appolinário (2009, p. 67), documento é “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Embora os estudos que têm o foco na metodologia dos trabalhos científicos salientem que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos e considerem

também registros audiovisuais, como filmes, vídeos, e outros imagéticos, tais quais os eslaides, fotografias ou pôsteres, nesta pesquisa os registros de filmagem são apresentados separadamente, a fim de que melhor se compreenda a sua utilização como instrumento de geração de dados e as análises a que se prestaram, motivo pelo qual, ainda, se optou pela distinção das filmagens dos encontros com todos os participantes, filmagens dos encontros de planejamentos de SDs com grupos de trabalho e filmagens de aulas em escolas selecionadas.

Os registros avaliativos também foram objeto de separação por terem sido feitos em formulário formatado pela pesquisadora, com características próximas as do questionário, optando-se pela análise particular dos dados gerados por esses documentos.

4.4.3 As filmagens dos encontros formativos

Todas as etapas que se utilizaram de filmagens foram acompanhadas por profissional da área contratado especialmente para esse fim, cujos equipamentos de alta tecnologia utilizados – câmeras, microfones – eram de sua propriedade e responsabilidade (montagem e manuseio).

Considerando que a aplicação do curso que integrou este trabalho envolvia um período de tempo bastante estendido – o curso iniciou em julho de 2019 e terminou em dezembro do mesmo ano –, com encontros que atendiam ao determinado previamente em cronograma⁶⁴ enviado aos participantes e que duravam em média três horas ininterruptas, além de envolver um número significativo de cursistas, a opção da filmagem se mostrou coerente para que as manifestações, as contribuições e as descobertas dos envolvidos não se perdessem pelas lacunas da memória; a impossibilidade de, ao mesmo tempo, observar e atuar como formadora levou à escolha da filmagem como registro por parte da pesquisadora. Configurou-se, então, um importante e eficiente registro para análise da pesquisadora ao mesmo tempo que exigiu um olhar (vários olhares) mais atento sobre os momentos vivenciados, visto que a informação pode estar na imagem, mas nem todos os olhos podem captá-la (BAUER; GASKELL, 2018).

Em obra que apresenta estudos sobre a pesquisa qualitativa com texto, som e imagem, Bauer e Gaskell (2018, p. 149) explicam que “O vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Os autores destacam, ainda, que “[...] as imagens e a tecnologia são uma contribuição, não um fim” (BAUER; GASKELL, 2018, p. 153).

⁶⁴ Maiores informações acerca da organização dos encontros formativos serão esclarecidas na seção 7 deste trabalho.

Os envolvidos assinaram, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice C –, o Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem – Apêndice D – para fim específico de desenvolvimento da pesquisa científica, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

As gravações foram catalogadas por encontros, que ficaram armazenados em pastas mensais, em dispositivo de armazenamento de dados – *Hard Disc* (HD) externo.

Bauer e Gaskell (2018, p. 153) destacam que uma gravação em vídeo em uma situação de pesquisa leva à distração dos informantes até que se acostumem com a ideia da filmagem e provavelmente influencia as pessoas “[...] para que assumam posturas oficiais. Leva um bom tempo até que as pessoas se comportem naturalmente diante até mesmo do mais simples sistema de registro”. Acrescenta-se, aqui, o custo relativamente alto da produção de material filmado, no caso da contratação de profissional especializado⁶⁵.

Os encontros formativos contavam com a presença de todos os participantes da pesquisa, configuravam-se, assim, momentos em que se tinha a maior agremiação de pessoas, quando se estabelecia o diálogo sobre questões teóricas de temáticas apontadas pelos participantes nos questionários e percebidas pela pesquisadora a partir da análise das SDs cedidas e também sobre questões aplicadas referentes ao ensino de produção de textos e aos processos de intervenção docente.

Iniciavam sempre com um lanche⁶⁶ – dez minutos iniciais –, mas que ficava servido durante toda a noite, por se entender que a maioria dos profissionais vinha direto do local de trabalho para o curso, muitas vezes em jornadas de acúmulo – no caso dos docentes – ou de carga horária estendida – oito horas laborais no caso de gestores.

Alternavam dinâmicas de agrupamentos para que não se configurassem “aulas de correção de textos”, mas que se constituíssem espaços formativos em que os participantes protagonizassem as descobertas.

4.4.4 As filmagens de reuniões grupais para planejamentos

As reuniões dos grupos para planejamento de SDs ocorreram no momento que pode ser considerado uma segunda fase do curso oferecido⁶⁷, após o cumprimento da agenda de

⁶⁵ O custeio das filmagens foi assumido pela pesquisadora.

⁶⁶ O custeio dos lanches foi assumido pela pesquisadora.

⁶⁷ As etapas que constituíram o curso serão melhor explicadas na Figura 38, p. 252.

encontros formativos para estudo das bases teóricas selecionadas e do material cedido pelas docentes.

Tendo sido os participantes divididos em quatro grupos, cada qual com foco de estudo em um campo de atuação específico, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), os cursistas escolheram um gênero do campo de atuação sob sua responsabilidade de estudo e decidiram entre si, sem interferência da pesquisadora, a escola e o professor que seriam filmados na aplicação da SD planejada pelo grupo.

As reuniões dos grupos de trabalho para o planejamento da SD aconteciam, assim, nas escolas que seriam filmadas, que recebiam os membros de outras escolas e a pesquisadora para mediação das discussões.

Para Bauer e Gaskell (2018, p. 76), “As pessoas nos grupos estão mais propensas a acolher novas ideias e a explorar suas implicações”, nesse sentido, o grupo com número reduzido mostrou sua eficácia, uma vez que, na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências ajudaram a construir “[...] um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo” (BAUER; GASKELL, 2018, p. 77).

Foram justamente as ideias de partilhar e de confrontar opiniões e saberes que justificaram o planejamento de SDs coletivamente. Essa etapa não tratava de verificar quem tinha avançado na compreensão do encaminhamento de propostas que colocassem a produção de textos em posição de destaque quanto ao processo que requer, tampouco de eleger uma SD “melhor” em comparação a outras, inflamando uma espécie de competição entre os participantes.

O que se pretendeu defender, também nesse momento de planejamento de práticas que seriam aplicadas em salas de aula reais, foi reforçar que processos colaborativos fomentados por verdadeiras comunidades de aprendizagem tendem a tornar o trabalho mais significativo e os aprendizados mais sólidos. A classe docente já tem, historicamente, marcas de isolamento demais e essa cultura também precisa ser modificada.

Bauer e Gaskell (2018, p. 79, grifo dos autores), ainda que seja no que concerne a entrevistas com grupo focal, entendem que, com outros profissionais, existe a possibilidade de

[...] um debate aberto e acessível a todos: os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapaixonada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições.

As reuniões⁶⁸, que duravam em média três horas, iniciavam-se com a modelização didática do gênero textual/discursivo selecionado para ajudar no planejamento e produção da SD a ser aplicada, tal qual proposto por Bartikoski e Soares (2015), seguida pela definição de situação comunicativa que desencadearia a necessidade de estudo e escrita do gênero de cada grupo. Só então se passava para o planejamento das etapas da SD, buscando sempre a negociação do grupo na seleção de textos, atividades e instigando a participação de todos os presentes. Mais do que planejar em grupo, importava que se aprendesse junto.

Sobre esse aspecto, Warschauer (2018, p. 22) reflete que

[...] a escola, como espaço privilegiado para a formação, pode viabilizar a construção dessa nova relação com o conhecimento, consigo própria e com os outros, ao rever sua estrutura organizacional e inaugurar em seu cotidiano práticas sistemáticas de encontros, de trocas de experiências, de cultivo do belo e da sensibilidade solidária. Espaços para partilhas que proporcionem humanização e emancipação [...].
Rotina de encontros. Rodas de partilhas, onde a relação com os conhecimentos pode ganhar outro sentido: o do cuidado com o Outro e com o Ambiente, enfrentando as contradições, os antagonismos e a complexidade do real, o que só pode ser feito coletivamente, através de múltiplos pontos de vista, do diálogo e de aprender a conviver com o diverso.

Durante cada encontro, a pesquisadora atuava na mediação do grupo e anotava as sugestões que iam sendo apresentadas pelos participantes, problematizando alguns apontamentos que careciam de maior esclarecimento para o grupo considerando os estudos realizados nos encontros formativos com a totalidade dos participantes. Era feita uma espécie de “arremate” do que seria a “costura considerada ideal” por cada grupo para o gênero selecionado.

Após esse momento, a pesquisadora reunia o material necessário a partir das sugestões de textos e atividades, organizava-as em formulário próprio da rede – Plano de Sequência Didática –, que era enviado por e-mail para cada escola participante do grupo a fim de que esse registro fosse submetido, durante o HTPC, aos professores para análise e modificações, caso julgassem necessário, com a mediação dos coordenadores pedagógicos e do diretor de escola⁶⁹.

Somente após essa discussão com o coletivo de professores de cada unidade escolar sobre o material é que, então, ele era aplicado em sala de aula para desenvolvimento do planejamento semanal com as crianças.

Esse movimento de “ir e vir” sobre o planejamento pelos coletivos das escolas se fez tão necessário quanto a sua formulação no grupo de idealização da SD, para que se entendesse

⁶⁸ Na fase de reuniões nas escolas, a equipe gestora de cada unidade filmada gentilmente e por iniciativa assumiu o custeio dos lanches servidos aos participantes.

⁶⁹ Em algumas unidades, essa reflexão em HTPC possibilitou que mudanças fossem propostas pelo grupo e adequadas à aplicação que foi feita na unidade.

a atorialidade dos cursistas e eles próprios não se vissem como meros aplicadores de algo que não enxergassem ou reconheçam a sua contribuição. Também foi importante para que percebessem que um planejamento conjunto não significa necessariamente um planejamento igual, que adaptações caberiam consideradas as particularidades de cada unidade escolar e de sua comunidade, e que, principalmente, essa flexibilização não correspondia, em hipótese alguma, à perda de qualidade do trabalho pedagógico.

Araujo e Moura (2012, p. 79, grifo dos autores) argumentam que, ao defender a formação como processo de aprendizagem mediado,

[...] há que considerar teorias que sustentem essa abordagem. Segundo Sá-Chaves (2000), assumir tal referencial na formação docente implica compreendermos que a reconstrução intrapessoal do conhecimento é um processo que resulta necessariamente das relações interpessoais, marcadas pelas histórias de vida pessoal e social. Com isso, estamos afirmando que não é possível pensarmos num programa de formação profissional – inicial ou contínua – que, apesar de um discurso supostamente apoiado na perspectiva histórico-cultural, desenvolva ações formativas de cunho restrito e reconhecidamente empírico. A fundamentação dessa prática encontra-se na lógica formal tradicional que atende, na formação docente, pelo nome de racionalidade técnica.

Considerando que o processo de formação profissional tem um aspecto histórico-cultural, devemos desenvolver ações de formação considerando “concepções de natureza interativa, colaborativa e mista que possibilitem o desenvolvimento progressivo e equilibrado dos sujeitos para sua autonomia” (TAVARES 1996, p. 67). Isso significa entendermos formação como um processo no qual o formador desempenha um papel de mediador. Dos sujeitos em movimento de aprendizagem, solicita-se não apenas um papel ativo, mas interativo com diferentes conhecimentos na permanente *atividade* de aprender.

Filmar esses momentos se fez fundamental para que se percebessem os papéis assumidos, principalmente o da pesquisadora como mediadora do grupo, respeitando o caminhar dos integrantes e não definindo um ideal visto da perspectiva teórica somente. Essencialmente nesses encontros, houve um exercício respeitoso de aceitar as ideias do grupo sem, contudo, “abrir mão” do que era necessário que enxergassem para que o crescimento se materializasse⁷⁰.

A prática reflexiva aponta a necessidade de que o(a) professor(a) em formação desenvolva atitudes como estudos sistemáticos, motivação, entusiasmo, compromisso e responsabilidade com a sala de aula. Soma-se a isso a competência do docente para interrogar e refletir sobre e com os sujeitos envolvidos nos processos educativos empreendidos, pois somente assim poder-se-á obter mudanças baseadas tanto nos conhecimentos teóricos como nos produzidos a partir da análise e da investigação sobre a própria prática em aula (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2014, p. 89).

Nem o “tudo pode”, nem a imposição: a negociação da verdade de cada um. Novamente, o juntar os cacos do espelho...

⁷⁰ O momento foi entendido como oportunidade de discutir, mais uma vez, as concepções de ensino da língua portuguesa que apareciam nas propostas apresentadas, sempre respeitando o que os professores traziam e o que conseguiam superar.

4.4.5 As filmagens das aulas

As filmagens das aulas objetivaram a tematização da prática e o registro da concretização de tudo o que foi estudado, discutido e refletido ao longo dos encontros formativos. Não significaram “receita”, mas justificaram os argumentos (todos) utilizados de que é possível pensar uma prática diferente no tratamento dos processos de escrita de textos, desde que inseridos em situações comunicativas reais.

Os responsáveis pelas crianças das turmas filmadas assinaram, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice E –, o Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem – Apêndice F – para fim específico de desenvolvimento da pesquisa científica, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

Carvalho (2004, p. 3) defende que a utilização dessa forma de registro “[...] tem se mostrado altamente produtiva quer nas pesquisas em que o enfoque é o professor quer nas investigações que procuram entender como os alunos constroem os conhecimentos científicos durante as aulas”.

Foram desenvolvidas filmagens em quatro escolas da rede municipal, em salas de aula de professores que se voluntariaram dentro de seus grupos de discussão.

Sadalla e Larocca (2004, p. 423) refletem que as filmagens de práticas pedagógicas se mostram adequadas dada a vivacidade e dinamismo do que ocorre em sala de aula, destacando que “[...] a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta”.

Acredita-se ser de fundamental importância esclarecer que os professores não estavam sozinhos nesse processo de aplicação. Foram acompanhados pela pesquisadora em muitos momentos, bem como pela equipe gestora de cada unidade, dentro das salas de aula; solicitaram e autorizaram a participação na regência das aulas, na explicitação de determinados conteúdos, nos processos de intervenção com as crianças; permitiram, essencialmente e de forma generosa, essa participação. Colocaram-se como aprendizes e também ensinaram muito; a beleza das descobertas das crianças principalmente.

Ninguém se revestiu com capas superpoderosas, nem assumiu o personagem caricato de *showman*. Eram todos professores comuns, em salas de aula comuns, enfrentando desafios cotidianos e comuns, assumindo a coragem de mostrar com humildade o que sabiam fazer, o que podiam fazer e o que podiam ensinar aos demais com o que sabiam e com o que fizeram.

Franco (2012, p. 125) salienta “[...] a importância da publicização das práticas docentes como forma de formação coletiva”, alegando que “Um momento desses produz infinitas oportunidades para produzir transformações no grupo”.

As filmagens em sala de aula aconteceram, em média, por uma semana em cada escola e duravam cerca de três horas por dia⁷¹. No entanto, para exibição aos demais participantes da pesquisa, na fase final da formação, foi feita uma edição de, aproximadamente, cinquenta minutos cada vídeo, que compilou momentos considerados importantes para o entendimento das mediações que foram feitas ao longo da semana filmada em cada escola.

A exibição desse material se deu em dois dias, em encontros que tiveram a duração de quatro horas.

4.4.6 Os relatos/registros reflexivos dos participantes

Consideraram-se relatos e registros dos participantes as correspondências recebidas pela pesquisadora por correio eletrônico – *e-mail* –, as mensagens recebidas por aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas – *WhatsApp* –, registros informais em que os cursistas puderam manifestar impressões acerca do vivido e do que sentiram nos encontros formativos, e os formulários de avaliação do curso, registros formais cujo preenchimento compunha, inclusive, a carga horária do curso. Pontes (2011, p. 2) esclarece que

Registrar de forma reflexiva o que vivencia significa “pensar reflexivo”, ou seja, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o “seu eu”, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Trata-se, entretanto, de uma prática pedagógica que ainda não faz parte do cotidiano escolar e precisa ser aprendida. Pelas características que reúne e pelos benefícios que promove, acredito que a prática dos registros reflexivos favorece a construção da autoria pedagógica.

Weffort (1996, p. 44) contribui com o entendimento da importância dos registros reflexivos, apontando que

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico.

Nietzsche (1994, p. 56), sobre o ler e o escrever, em “Assim falou Zaratustra”, reflete: “De tudo o que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escrever com o seu próprio

⁷¹ O detalhamento de cada filmagem será tratado na seção 8 deste trabalho.

sangue”. Pela força da sentença, Weffort (1996, p. 38) traduz que “Escrever com o sangue, dor e prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio, sonho” e conclui que

Por tudo isso, escrever é muito difícil. Compromete mais que falar.
 Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida.
 Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo.
 Envolve, exige exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que *“o homem escreve com o seu próprio sangue”*.
 [...] Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade (WEFFORT, 1996, p. 38-39, grifo da autora).

As colocações de Nietzsche (1994) e de Weffort (1996) espelham a importância que se deu aos registros reflexivos e avaliativos elaborados pelos participantes deste trabalho, por isso constituem uma seção específica deste documento de tese.

Os registros informais foram motivados pela necessidade sentida pelo participante de externar os sentimentos pelos quais foi tomado no ímpeto da situação vivida. Não eram exigência, foram manifestações espontâneas, o que faz com que seja atribuído um valor imensurável a esses apontamentos. Reveladores de inquietações docentes, muitas vezes, reforçam a crença de que seja fundamental que “[...] os sujeitos participantes tenham aprendido comportamentos e atitudes no sentido de incorporarem a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas” (FRANCO, 2012, p. 124).

O formulário de avaliação do curso – Apêndice G – era constituído por 16 (dezesseis) questões. As dez primeiras apresentavam espaços para indicação de resposta “sim”, “parcial” e “não”, seguidas de abertura para redação de considerações acerca da resposta assinalada; três questões eram inteiramente abertas; três questões demandavam a escolha de uma única alternativa, dentre seis possibilidades apresentadas.

4.5 A análise dos dados

Pela natureza qualitativa, concorda-se com Moraes e Galiuzzi (2013, p. 11), para quem essa abordagem “Não pretende testar hipóteses para comprová-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. Nesse sentido, optou-se pela análise de conteúdo como técnica de análise de dados, o que implica uma metodologia para interpretar os dados que foram gerados.

A fim de melhor compreender a opção que se fez, o Quadro 17, que segue, apresenta algumas definições da análise de conteúdo:

Quadro 17 - Análise de conteúdo: algumas definições

Berelson (1952, p. 18)	É uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.
Weber (1985, p. 9)	É uma metodologia de pesquisa que utiliza um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto. Essas inferências são sobre emissores, a própria mensagem, ou a audiência da mensagem.
Trivinos (1987, p. 160)	É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens.
Moraes (1999, p. 9)	Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.
Flick (2009, p. 291)	É um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material.
Bardin (2011, p. 15)	É um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.
Bauer e Gaskell (2018, p. 191)	É uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Franco (2012, p. 21, grifo da autora) considera que “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a *mensagem*, seja ela verbal (oral e escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. A análise de conteúdo, assim, possibilita uma compreensão mais aprofundada das mensagens e de tudo o que foi vivenciado durante a pesquisa, motivo pelo qual se mostra coerente com a sua adoção para a análise dos dados produzidos.

Foram definidas categorias de análise, *a posteriori*, de acordo com Bardin (2011), que melhor organizassem os dados que foram sendo gerados ao longo da pesquisa.

4.6 A estratégia da triangulação de dados

Reitera-se, inicialmente, a natureza qualitativa do trabalho desenvolvido. Creswell (2007, p. 35) explica que

[...] uma técnica *qualitativa* é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir de dados.

Conforme já explicitado, foram diversas as fontes que geraram os dados que aqui serão analisados. Essa multiplicidade (de dados e de formas como foram gerados) pode ser entendida como uma estratégia de validação das informações e garantia de maior rigor científico (SANTOS et al., 2020).

Santos et al. (2020, p. 657) destacam que

[...] as concepções e formas de aferição de validade na pesquisa qualitativa são diversas, já que não existem formas universais e fixas para isso, estando diretamente ligadas aos objetivos e desenhos metodológicos da própria pesquisa. A pesquisa qualitativa busca compreender e descrever um dado fenômeno, que está restrito a uma conjuntura particular e específica, por meio do qual se alcança informações/dados distintos dos alcançados pelos métodos estatísticos e quantitativos.

Neste estudo, os dados foram produzidos em diferentes momentos e foram gerados por meio da utilização de diferentes instrumentos/estratégias, o que impõe a necessidade da triangulação de dados para a análise apresentada. Os dados foram gerados obedecendo à seguinte dinâmica e ordem:

1. Os docentes que fizeram a adesão ao curso responderam, anteriormente ao início dos encontros presenciais, ao questionário que tinha a intenção de conhecer e definir o perfil desse grupo, sua formação acadêmica, bem como ter reveladas as concepções sobre formação continuada e o ensino de língua materna, em particular sobre questões relativas à produção de textos.
2. As respostas apresentadas ajudaram a compor o quadro das necessidades docentes que seriam abordadas no curso, a selecionar parte da bibliografia utilizada para estudo do grupo e a selecionar algumas estratégias metodológicas da formação.
3. No primeiro encontro presencial, as escolas e os professores disponibilizaram um planejamento semanal e textos corrigidos pelos docentes a fim de serem constatadas as dificuldades existentes, mas que não eram percebidas/assumidas pelos participantes; esse material foi fundamental para completude do quadro de necessidades, bibliografia e estratégias metodológicas a que as respostas ao questionário lançaram luz.
4. A vivência dos encontros formativos revelou a necessidade de modificação de algumas estratégias que haviam sido selecionadas previamente. A pesquisa documental e a observação participante indicaram novos encaminhamentos e reforçaram outros; fez recuar e avançar passos. Aconteceram, em alguns momentos, concomitantemente.
5. A edição das sequências didáticas aplicadas vislumbrou evidenciar aspectos de valorização do fazer docente ao mesmo tempo que tentou mostrar, na prática dos

participantes, as contribuições da formação nesse fazer. Foi o único momento em que as filmagens (das aulas) foram analisadas durante o desenrolar do curso propriamente dito, o que se fez urgente por integrar a estratégia de tematização da prática utilizada nesta pesquisa.

6. As filmagens dos encontros formativos e dos encontros grupais para planejamento foram analisadas após concluído o curso e estabelecido o fundamental diálogo com as outras fontes de dados. Evidenciaram pormenores sobre a atorialidade dos participantes, mostraram o potencial autoral do grupo.
7. As filmagens das aulas, analisadas *a posteriori* à realização do curso e sob a ótica da pesquisadora, fizeram sobressair as apropriações docentes que se concretizaram nas práticas.
8. As respostas ao formulário de avaliação avultaram o nível de satisfação dos participantes quanto ao curso e também as apropriações que os próprios cursistas reconheceram a partir das vivências proporcionadas. Dizem respeito ao que “repararam” da perspectiva que tinham.
9. Demais registros como *e-mails*, conversas por *WhatsApp*, que não eram uma obrigatoriedade estabelecida previamente, como o formulário de avaliação, tornaram acessíveis os sentimentos, formas de ver e entender as vivências e como os participantes relacionaram-nas ao contexto e situações por eles experienciadas.

Santos et al. (2020, p. 659) esclarecem que cada etapa do estudo,

[...] ou seja, cada técnica aplicada, possibilitou a produção de dados que excederam e complementaram em informações no que se refere às produzidas na(s) técnica(s) antecedente(s). Esse processo permitiu a apreensão de informações acerca do objeto de estudo em diferentes tipos de conhecimentos e níveis de profundidade.

Os pesquisadores, citando Flick (2011), acrescentam que,

[...] no processo de combinação de diferentes tipos de dados, os resultados podem se apresentar de distintas formas, podendo ser: 1. convergentes, quando os dados produzidos nas diferentes técnicas metodológicas apresentam todos os mesmos resultados; 2. complementares, quando os dados produzidos em uma técnica respondem a questões levantadas em outra técnica, complementando-a; e 3. divergentes, quando as informações produzidas em uma determinada técnica são totalmente opostas às produzidas em outra (SANTOS et al., 2020, p. 661).

A triangulação, assim, “[...] em pesquisa qualitativa, está relacionada à observação de determinado ponto de análise perante, pelo menos, dois pontos de vista distintos – duas técnicas de coleta de dados, por exemplo” (CÁRDENAS et al., 2018, p. 246).

Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246) propõem uma sistematização das concepções de triangulação apresentadas por diferentes autores, conforme se verifica no Quadro 18, na sequência:

Quadro 18 - Sistematização das concepções de triangulação segundo Zappellini e Feuerschütte (2015)

Autor(es)	Conceito
Denzin (1970) Denzin e Lincoln (2005)	Combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais
Patton (2002)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados
Davidson (2005)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais
Flick (2009a; 2009c; 2013)	Combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno. Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva
Stake (2005; 2011)	Método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações

Fonte: ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, vol. 16, n. 2, p. 241-273, abr.-jun. 2015.

A partir dessa sistematização, Zappellini e Feuerschütte (2015, p. 246-247, grifo dos autores) conceituam triangulação como

[...] um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. A triangulação deve utilizar um ponto de partida e confrontar os resultados obtidos com os diferentes métodos, populações, etc., bem como com as conclusões obtidas com base na perspectiva originalmente adotada para conduzir a pesquisa.

Retomada a metáfora do olhar-ver-reparar que permeou este trabalho, é certo dizer que a triangulação se apresenta como um recurso metodológico que possibilita fixar a atenção sobre os dados produzidos, categorizá-los, teorizar sobre eles, explicá-los, explorá-los, mapeá-los para a completude da análise (RITCHIE; SPENCER, 2002).

Permite, também, a aplicação das fases analíticas propostas por Yin (2016): 1. compilar; 2. decompor; 3. recompor/arranjar; 4. interpretar; 5. concluir. Para Stake (2011, p. 47), “Devemos ‘triangular’ os dados para aumentar a certeza de que interpretamos corretamente como as coisas funcionam”.

Considerado esse entendimento, justifica-se a aproximação que será feita ao longo deste documento dos dados gerados e analisados.

4.7 Porque toda ação deixa marcas que tatuam a alma de quem as integra

A proposição de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa se sustenta no sonho (ou na ousadia) da modificação de contextos e de realidades.

“Marx defendeu que a tarefa de interpretar o mundo não é anterior nem posterior, mas parte intrínseca da tarefa maior de modificá-lo” (BERNARDO, 2000, p. 23). Assim, refletir, pensar, analisar criticamente a prática docente por meio de processos formativos foi a escolha para o desenvolvimento deste trabalho.

No entanto, é sabido, também, que mudanças que são impostas ou determinadas por agentes externos não garantem os resultados que se esperam para a melhoria do quadro atual da educação, de forma geral, e da própria formação docente e consequente aprendizagem das crianças, de maneira mais específica.

A partir de tal constatação é que se pretendeu considerar o aspecto colaborativo como princípio, em que os participantes entendessem o protagonismo como fundamento para o sucesso da formação.

Para Leite (2014, p. 105), “Ao se trabalhar o coletivo, fortaleceram-se as atitudes de formação, de cooperação, de responsabilidade e de autonomia dentro do grupo, fatores necessários para a realização de um trabalho qualitativamente diferenciado”.

Franco (2012, p. 133) questiona: “como, se não dessa forma, pesquisar a prática docente?”. Realmente, não há outro caminho que possa ser percorrido *junto* com os professores, não há outra maneira que não seja permitindo que os professores ocupem seu espaço e, mais do que serem ouvidos, possam falar.

Quando a verdade do outro é respeitada, a contribuição que se recebe é em escala muito superior a que se pretende oferecer e os participantes acabam por protagonizar um processo que, em grande medida, possibilita o êxito da pesquisa.

Não existe um milagre que provoca mudanças imediatas em tantos e diversos contextos. Há ciência; um processo, portanto.

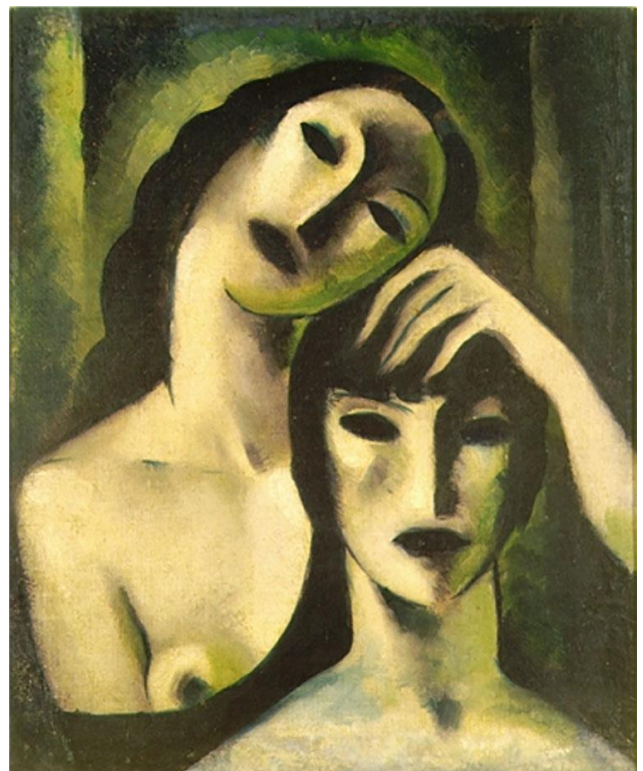
Quadro-síntese da Seção 4

- Defende-se a vinculação entre pesquisa e fazer profissional como fator de mudança.
- Contextualiza-se a pesquisa no campo da Educação, na área de Formação de Professores, focando-se mais especificamente em questões concernentes ao ensino-aprendizagem da produção textual e às intervenções docentes sobre os textos dos estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental, e seu contexto de aplicação: a rede municipal de ensino de Birigui, interior de São Paulo.
- Define-se o trabalho como pesquisa-ação crítico-colaborativa, de natureza qualitativa, orientado pelo materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico.
- Apresenta-se a representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação segundo Tripp (2005).
- Sustenta-se que propostas formativas devam garantir a atorialidade, a autonomia, a atitude responsiva ativa e a aprendizagem colaborativa de seus participantes.
- Apresenta-se a questão-problema – “como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção escrita?” – e demais questões norteadoras.
- Conceitua-se pesquisa-ação.
- Expõem-se o objetivo geral e os objetivos específicos.
- Apresentam-se os participantes da pesquisa: docentes vinculados a turmas de quinto ano do Ensino Fundamental, gestores escolares (diretores de escola e coordenadores pedagógicos) e gestores de sistema (atuantes no órgão central – Secretaria Municipal de Educação).
- Expõem-se os encaminhamentos para a definição do grupo de participantes.
- Discorre-se sobre os instrumentos utilizados para geração de dados: questionário, documentos, filmagens (de encontros formativos, de reuniões grupais para planejamento, de aulas) e relatos/registros reflexivos.
- Adota-se a análise de conteúdos segundo Bardin (2011) como técnica de análise de dados.
- Discute-se a estratégia da triangulação de dados aplicada à pesquisa.

“IPSE SE NIHIL SCIRE ID UNUM SCIAT”⁷²: A INTELIGÊNCIA NA ADMISSÃO DA IGNORÂNCIA, OU, O QUE REVELARAM OS QUESTIONÁRIOS

Aborto certas convicções
Abordo demônios e manias
Flagelo-me
Exponho cicatrizes
E acordo os meus, com muito mais cuidado
Muito mais atenção!

(ANITELLI, Fernando. Amadurecência. In: O TEATRO MÁGICO. **Segundo Ato**. São Paulo: Gravadora independente, 2008, CD, Faixa 1)



(NERY, Ismael. **Duas figuras (Amantes)**, 1924. Óleo sobre tela. 44,7 x 36,5. Rio de Janeiro, Coleção Stella Carmen e H. Lutterbach. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1742/amantes-duas-figuras>>. Acesso em 04 dez. 2019.)

⁷² Frase célebre atribuída a Sócrates, traduzida do latim como “Só sei que nada sei”.

Há sempre uma sabedoria muito profunda quando se consegue identificar o que falta à constituição de cada um e uma maior ainda quando não há melindres na aceitação dos apontamentos externos, o que revela e acaba por permitir uma abertura ao aprendizado. A verdade é que, convictamente, “O homem nasceu para aprender, aprender tanto quanto a vida lhe permita” (ROSA, 1983, p. 27). Assim sendo, não haveria lógica na recusa da incompletude que todo ser se constitui, tampouco na negação da descoberta do novo ou da redescoberta do já conhecido, visto por prismas diferentes e igualmente instigantes, desafiadores e belos.

Freire (1992, p. 188) bem esclarece: para que “[...] quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo”. Acrescenta, ainda, ao que ele chama de “saber dialético em torno do saber e da ignorância” que deva ser reconhecido que as pessoas aprendem juntas, nesse sentido não há um “ensinante” e um “ensinado” e foi essa crença que se buscou estabelecer desde o início deste trabalho. Não era a universidade que veio para ensinar, mas, essencialmente, a universidade que pediu licença para aprender com os professores como melhor desenvolver suas investigações e seu trabalho.

Esta seção intenciona a apresentação e análise das revelações acerca das concepções sobre formação continuada e trabalho com Língua Portuguesa trazidas pelo questionário respondido pelos docentes.

Exerceu-se, aqui, o ouvir respeitoso ao que os professores tinham a revelar pelas respostas que deram às perguntas diretamente feitas.

5.1 “Mas não somos transparentes. Se quisermos que alguém nos conheça, precisamos nos revelar a essa pessoa”⁷³: o revelado pelo questionário

Como já explicitado, o questionário foi direcionado somente aos docentes. Dos 50 (cinquenta) formulários distribuídos, retornaram 42 (quarenta e dois) – 84% dos questionários foram preenchidos e devolvidos⁷⁴.

Dividido em quatro partes, o questionário possuía 25 (vinte e cinco) questões.

⁷³ DELLAIRA, Ava. **Cartas de amor aos mortos**. São Paulo: Seguinte, 2014. p. 296.

⁷⁴ Reitera-se aqui o já exposto no item 4.3: cada escola devolveu à SME relação nominal com os participantes da unidade (professores que lecionavam em turmas de 5º ano do EF e gestores), totalizando 41 gestores e 50 professores inicialmente, somando 91 participantes. Foram retirados, pelos gestores escolares, no órgão central, 50 questionários, solicitando-se aos professores que respondessem o documento em HTPC. Foram devolvidos 42 questionários, visto que esse preenchimento foi anterior ao início do curso presencial. Dos 91 profissionais que fizeram a adesão ao curso, foram considerados desistentes 7 gestores e 17 professores, ou seja, concluíram o curso em sua integralidade 34 gestores e 33 professores, totalizando 67 concluintes. Em termos percentuais, houve 26% de desistência e 74% de certificação.

A primeira parte, com 7 (sete) perguntas, visou a traçar o perfil dos respondentes e apresenta dados referentes a: idade; tipo de vínculo empregatício com a administração municipal; tempo de atuação no magistério; tempo de atuação docente em Birigui; situação de acúmulo profissional ou não; disciplina com a qual se sente mais preparado para lecionar; motivo pelo qual se sente melhor preparado para atuar em determinada disciplina.

A segunda parte, com 2 (duas) perguntas, revelou a formação acadêmica dos docentes em relação a: graduação; pós-graduação *lato sensu*; pós-graduação *stricto sensu*.

Analisar questões acerca das concepções e vivências sobre formação continuada foi o foco da terceira parte do questionário, com 5 (cinco) questões que versaram a respeito de: participação em cursos de formação continuada/capacitação; contribuição atribuída aos cursos de formação continuada/capacitação; crítica aos cursos de formação continuada/capacitação; indispensabilidade em cursos de formação continuada/capacitação; tratamento da temática “produção de textos” nos momentos formativos realizados na unidade escolar (HTPC).

A quarta parte, com 10 (dez) perguntas, buscou conhecer as concepções teóricas e práticas relativas ao trabalho específico com Língua Portuguesa, questionando os respondentes sobre: dificuldades encontradas no trabalho com Língua Portuguesa dentre cinco elencadas pela pesquisadora; dificuldades específicas relacionadas ao quinto ano do ensino fundamental; frequência da proposição de produção de textos aos alunos; elaboração das propostas de produção; objetivo docente ao propor produção de texto; integração das propostas de produção de textos a sequências didáticas; dificuldades ou não na elaboração de SDs; procedimentos adotados na correção de textos dos alunos; encaminhamentos no trabalho com a produção textual; identificação de aspectos considerados relevantes na avaliação dos textos dos alunos; expectativa com relação ao curso acerca da temática “correção e avaliação de textos”.

O questionário, no entanto, não significa o “[...] acesso à prática em si, mas à representação que o professor tem dela, ou àquela que ele acha que deve explicitar para o pesquisador, considerando que este pertence a um campo distinto do seu: o acadêmico” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 34)

A fim de melhor analisar os aspectos revelados por meio dos questionários, cada parte será apresentada em item específico, conforme segue.

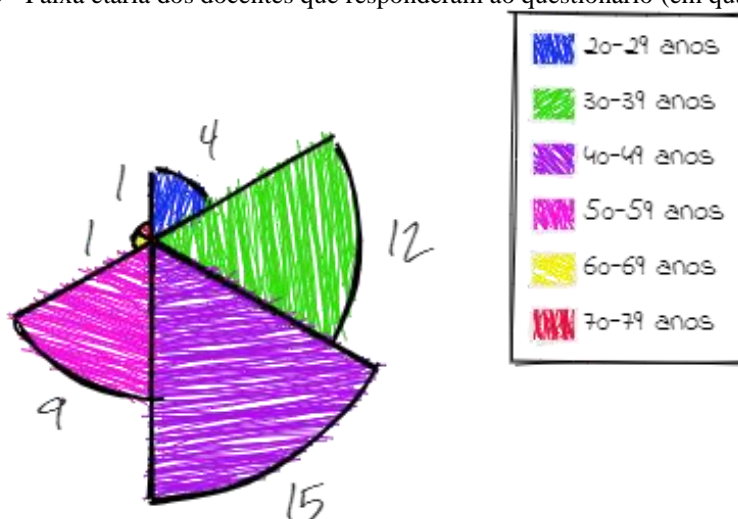
5.1.1 O perfil dos professores participantes

A primeira parte do questionário intencionou saber um pouco acerca de quem eram os profissionais que atuavam na rede municipal, lecionando em turmas de quinto ano,

considerando, também, que, no ano em que o curso foi desenvolvido (2019), houve aplicação da Prova Brasil. Embora a aplicação da avaliação externa em larga escala não tenha relação direta com este estudo, conhecer quem são esses professores pode intensificar a hipótese que se tem de que, em anos de exames preparados por instâncias outras que não a própria escola, os gestores tendem a atribuir as turmas avaliadas a professores efetivos mais experientes. Tal pensamento acaba por conferir a esses professores uma responsabilidade isolada por resultados quando, na verdade, deveria refletir o trabalho do coletivo desenvolvido pela equipe.

A observação das respostas do questionário em relação à idade cronológica dos respondentes permite afirmar que as turmas de quinto ano se encontravam, em sua maioria, sob a regência de professores experientes, conforme se verifica no Gráfico 3, reforçando o pensamento exposto acerca das escolhas dos diretores de escola no processo de atribuição de aulas.

Gráfico 3 - Faixa etária dos docentes que responderam ao questionário (em quantidade)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

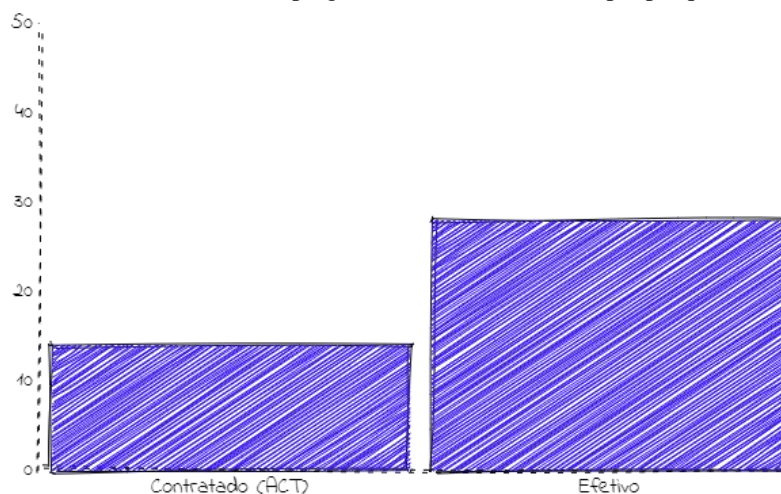
Dos professores que responderam ao questionário, 10% correspondiam àqueles que vivenciavam os anos iniciais da carreira, período correspondente às fases de entrada e estabilização (HUBERMAN, 2013). Isso reflete que um número significativo de docentes buscou motivações outras que não o sentimento de despreparo que o ingresso na profissão pode causar àqueles recém-formados.

A idade dos participantes é reveladora, também, de que existe um conhecimento das dificuldades e/ou dos desafios do trabalho no exercício cotidiano da profissão e de que as pessoas têm a docência como opção profissional, sem que haja a intenção de abandoná-la.

A maioria dos cursistas eram professores efetivos da rede municipal – 67% dos respondentes –, cujo ingresso no serviço público se deu por concurso de provas e títulos, e um terço – 33% dos docentes – correspondia a professores admitidos em caráter temporário (ACT),

que, no caso da rede municipal pesquisada, só acontece por meio de processo seletivo, envolvendo a aplicação de provas, de responsabilidade de empresa contratada, válido por um ano, prorrogável por igual período. O Gráfico 4 permite a visualização desses dados.

Gráfico 4 - Vínculo empregatício no Sistema Municipal pesquisado

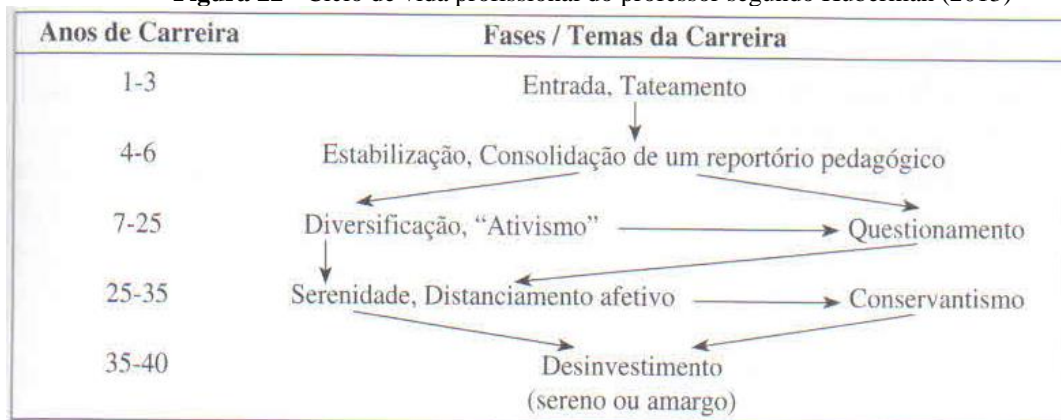


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Antes de considerarmos o próximo item, retomar-se-ão os estudos de Huberman (2013)⁷⁵ e de Gonçalves (2009) sobre o ciclo de vida humana e profissional do professor.

A Figura 22, na sequência, traz o esquema proposto por Huberman (2013).

Figura 22 - Ciclo de vida profissional do professor segundo Huberman (2013)



Fonte: HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 47.

A entrada na carreira, também referida como o período de tateamento, corresponde ao período em que o autor chama a atenção a dois processos: o da sobrevivência – manter-se na profissão diante do que ele nomeia de “choque do real” findada a formação inicial – e o da descoberta – entusiasmo inicial e outros sentimentos motivados pela experimentação e

⁷⁵ O texto referenciado neste trabalho, cujo ano de publicação indicado é 2013, é a tradução da obra *La vie des enseignants – Évolution et Bilan d'une profession* (Neuchâtel – Paris: Delachaux et Niestlé, 1989). Por ser anterior aos estudos de Gonçalves (2000; 2009), optou-se por apresentar, assim, a classificação de Huberman e, depois, a de Gonçalves.

exaltação de “estar na profissão”, vivenciá-la, tais quais o senso de responsabilidade e de pertencimento a uma categoria profissional. Pode ser permeada por incertezas, inconseqüências, insucessos, além de certa rigidez pedagógica por medo de ousar e diversificar a gestão das aulas.

A fase de estabilização é designada como “comprometimento definitivo” e de uma “nomeação oficial”, no sentido de assunção do papel de “ser professor” e do reconhecimento, seu e dos outros, como tal. Relaciona-se à pertença a um grupo profissional e à independência, num processo de afirmação perante os colegas mais experientes e perante as autoridades. Huberman (2013) substantiva, ainda, a fase de duas maneiras: libertação e emancipação. É o período em que se desenvolve o sentimento de competência pedagógica, que pode ser associado a outros como a confiança e o conforto, além de uma maior descentração, que pode ser explicada como uma preocupação menor da pessoa consigo própria ao passo que passa a olhar com mais atenção os objetivos didáticos, o que permite que seja consolidado e aperfeiçoado o seu repertório docente. É a fase mais positiva do ciclo profissional dos professores.

Para Huberman (2013, p. 43), os professores na fase de diversificação são “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou ‘selvagens’) que surgem em várias escolas”. É também o momento da carreira em que as pessoas manifestam certa ambição pessoal e buscam maior reconhecimento, mais autoridade, responsabilidade, prestígio frente aos pares, muitas vezes por meio de acesso a postos administrativos. Um lado negativo dessa fase diz respeito à sensação de rotina, sem que se experimente uma atividade inovadora significativa, até, nas palavras do autor, uma “crise” existencial.

Hamon e Rotman (1984), ao traçar o perfil-tipo dos professores na fase de diversificação, usam o diminutivo para reforçar o sentido de desprestígio – “fazem seu trabalhinho” – que pode ser atribuído nesse período e revelam uma faceta não muito animadora dessa fase. Huberman (2013) associa, também, esse período à sensação de monotonia, de desencanto. É quando as pessoas fazem um balanço, questionam-se, um “pôr-se em questão”. Os estudos do autor revelam, ainda, que essa fase não é igualmente sentida por homens e mulheres, visto que eles, mais cedo atingidos, se questionam mais do que elas.

Na fase de serenidade e distanciamento afetivo há uma modificação de perspectiva e o avançar da idade pode corresponder a um menor investimento na carreira. Por outro lado, os professores nessa fase se mostram mais serenos, menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação alheia (gestores, colegas ou alunos); “[...] poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança

e de serenidade aumentam” (HUBERMAN, 2013, p. 44). Ocorre certo distanciamento afetivo dos alunos, com aumento de rigor quanto à conduta e ao trabalho, o que afeta o diálogo e pode configurar um choque de gerações. Revela-se “[...] a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro, etc.” (HUBERMAN, 2013, p. 45).

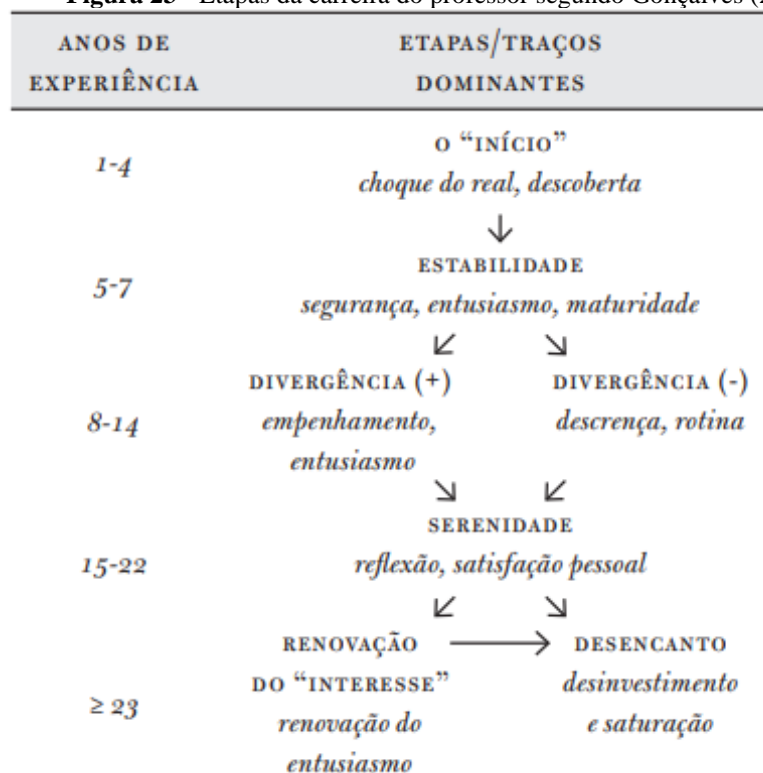
O período chamado de fase do desinvestimento retrata “[...] um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (HUBERMAN, 2013, p. 46).

Gonçalves (2009, p. 24) entende que é importante

[...] compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio-educativas.

Em seus estudos, o pesquisador propõe cinco fases ou etapas da carreira⁷⁶, representadas na Figura 23, conforme se verifica em prosseguimento:

Figura 23 - Etapas da carreira do professor segundo Gonçalves (2009)



Fonte: GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009. p. 25. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>. Acesso em: 28 jul. 2021.

⁷⁶ As etapas representadas na Figura 19 foram originalmente descritas em tese de doutoramento do autor: GONÇALVES, José Alberto. **Ser professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000. p. 438.

A primeira fase – “o Início” – compreende os quatro anos inaugurais de serviço “[...] e é caracterizada por uma ‘variação’ entre a luta pela ‘sobrevivência’, determinada pelo ‘choque do real’, e o entusiasmo da ‘descoberta’ de um mundo profissional ainda algo idealizado, que se abre às professoras que estão a iniciar a sua carreira” (GONÇALVES, 2009, p. 25-26). Nessa dualidade que marca esse período, relacionam-se à sobrevivência as impressões de “falta de preparação” para o exercício da docência, o julgamento sobre as condições de trabalho, tidas como difíceis, a dificuldade de fazer-se aceitar como profissional, pesando, ainda que contraditoriamente, o desejo de se afirmar e o de abandonar a profissão; vinculam-se ao entusiasmo da descoberta a convicção de preparo e a facilidade inicial.

A etapa que abrange o quinto até o sétimo ano na profissão é designada como “Estabilidade” e é marcada pelo sentimento de confiança, pela tomada de consciência da capacidade de gestão de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, pela descoberta da satisfação e gosto pela docência, independentemente de como se tenha dado o início marcado pela sobrevivência ou pelo entusiasmo).

A fase de “Divergência” envolve dos oito aos quatorze anos de serviço e guia uma parcela dos professores a continuar investindo na carreira e buscando valorização profissional, se tomada por uma visão positiva da profissão, enquanto outra parte, sob alegação de cansaço e saturação, numa perspectiva mais negativa da docência, se deixa levar por uma rotina já estabelecida.

Dos quinze aos vinte e dois anos de carreira têm-se a etapa da “Serenidade”, marcada pelo sentimento de satisfação pessoal pela certeza do saber-fazer e pela convicção de sua qualidade. Segundo Gonçalves (2009, p. 26), nessa fase há

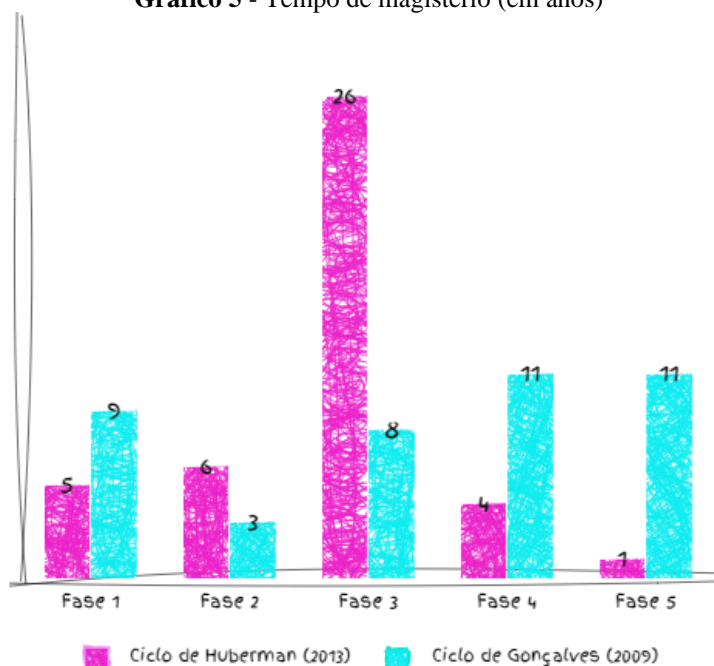
[...] uma “acalmia” distendida, fruto não propriamente de uma quebra no entusiasmo profissional da etapa anterior, mas, sobretudo, por um “distanciamento afectivo” e por uma capacidade de reflexão e ponderação, determinadas tanto por um processo de “reinteriorização” como pela experiência.

O quinto ciclo – aproximadamente entre o vigésimo terceiro e trigésimo primeiro anos de serviço – é intitulado “Renovação do Interesse e Desencanto”, assinalando novamente uma divergência. Os estudos de Gonçalves (2009) apontaram um número considerável de entrevistados que descreveram sentimentos/sensações de cansaço, saturação, impaciência e a ânsia pela aposentadoria. Uma parcela bem menos significativa, por outro lado, mostrou entusiasmo e desejo de continuar aprendendo com a docência.

Tanto os estudos de Huberman (2013) quanto os de Gonçalves (2009) não entendem tais etapas no sentido definido, fechado, determinante, visto que as condições que as determinam podem ser modificadas.

As respostas ao item que perguntava sobre o tempo de magistério dos participantes da pesquisa ora relatada permitem uma associação ao ciclo de vida profissional descrito por Huberman (2013) e por Gonçalves (2009), conforme se verifica no Gráfico 5, em prosseguimento:

Gráfico 5 - Tempo de magistério (em anos)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Antes de tecer análises sobre tais aproximações, cabe destacar que os estudos de Huberman (2013), tomados aqui como referência, desenvolveram-se na Suíça no contexto dos anos 80 e início dos anos 90 com professores do ensino secundário. Há que se atentar para o fato de que os trabalhadores suíços se aposentam, em média, com cerca de 60% do salário recebido nos últimos anos de exercício profissional após ter contribuído 40 anos aproximadamente (os demais 40% podem ser complementados por previdência privada); a idade mínima para concessão do benefício é de 65 anos para homens e 64 anos para mulheres (a idade mínima pode chegar aos 60 anos de idade). É importante considerar, ainda, que o salário médio do professor na Suíça é superior ao que é pago em carreiras de maior prestígio segundo os padrões brasileiros (média, correspondente em reais, em torno de R\$ 30.000,00 a professores do ensino primário com mais de dez anos de exercício profissional)⁷⁷. Assim, é possível compreender o porquê Huberman (2013) estabelece um ciclo profissional mais longínquo, abarcando um período que vai dos 35 aos 40 anos de atuação na carreira.

⁷⁷ Dados extraídos dos sítios <https://koetzadvocacia.com.br/aposentadoria-na-suica-quais-sao-as-regras-para-os-estrangeiros/>, postagem de 04 de junho de 2021, e https://www.swissinfo.ch/por/sal%C3%A1rios_como_a-su%C3%A7a-paga-seus-professores/43102496, postagem de 14 de abril de 2017, ambos acessados em 29 jul. 2021.

Gonçalves (2009) foca seus estudos na carreira de professores primários (1º Ciclo do Ensino Básico) do concelho de Olhão (um dos cinco concelhos mais populosos do Algarve, Portugal). A aposentadoria em Portugal é concedida aos que têm idade mínima de 66 anos e seis meses para homens e mulheres, com tempo mínimo de 15 anos de contribuição; há possibilidade de aposentadoria antecipada a partir de 60 anos de idade condicionada a 40 anos de contribuição; propostas de reforma pedem a aposentadoria dos professores portugueses a partir dos 60 anos de idade e 30 de contribuição. O relatório “Education at a Glance 2018” (OCDE, 2018) indica que os professores portugueses ganham mais do que os demais trabalhadores com formação superior e seus proventos estão condicionados à idade do professor (o salário vai aumentando de acordo com os anos de serviço e experiência docente) – os vencimentos da carreira começam com 1.373,13 euros (R\$ 8.366,62 na conversão em 29 de julho de 2021) e podem chegar a 3.364,63 euros para quem está no décimo escalão (R\$ 20.501,03 na conversão em 29 de julho de 2021), podendo variar, ainda, de acordo com as habilitações e com o tipo de estabelecimento (público ou privado). Embora Gonçalves (2009) indique um ciclo profissional que marca a fase do desinvestimento a partir dos 23 anos de profissão, a classe docente portuguesa é caracterizada como uma das mais envelhecidas do mundo⁷⁸.

No Brasil, o piso salarial dos profissionais da rede pública em início de carreira foi reajustado em 2020 para R\$ 2.886,24, em cumprimento à Lei do Piso – Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008); em Birigui, município onde se realizou a pesquisa, em julho de 2021, o salário inicial de professor é de R\$ 3.066,38. A Reforma da Previdência de 2019 estabeleceu o tempo mínimo de 25 anos de exercício de ensino básico e idade mínima de 60 anos para homens e 57 anos para mulheres⁷⁹. Coloca-se na “conta brasileira” o crescente desprestígio social da profissão de professor e as condições de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores da educação.

O que se pode supor é que, enquanto professores suíços ou portugueses permanecem mais tempo na carreira por se ter uma valorização remuneratória, os docentes brasileiros o fazem como meio de complementação de renda (quando aposentam e continuam lecionando) ou para garantia de direitos que os façam ter menos reduções em seus proventos após a

⁷⁸ Dados extraídos dos sítios <https://koetzadvocacia.com.br/aposentadoria-em-portugal/>, postagem de 21 de janeiro de 2021, e <https://www.e-konomista.pt/salario-professor/>, postagem de 07 de novembro de 2019, ambos acessados em 29 jul. 2021.

⁷⁹ Dados extraídos dos sítios <http://portal.mec.gov/component/tags/tag/piso-salarial-do-professor>, portal da transparência da Prefeitura Municipal de Birigui, e <https://www.jornalcontabil.com.br/regras-especificas-para-a-aposentadoria-do-professor/>, postagem de 03 de maio de 2021, todos acessados em 29 jul. 2021.

aposentadoria (quando prolongam a atuação porque almejam agregar vantagens pecuniárias, sexta parte por exemplo, que não “descapitalizam” o benefício que receberão).

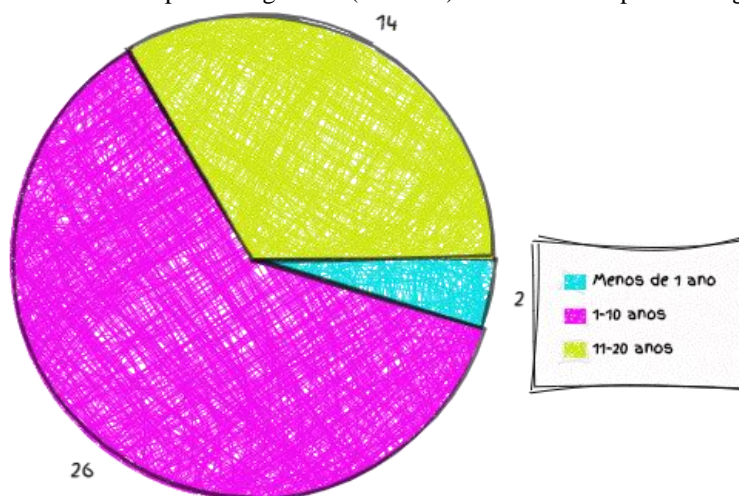
Interessante acrescentar que, em muitos governos, há um incentivo por políticas de meritocracia (bônus) ou pagamentos de gratificações que não integram o salário base, assim, quando se aposentam, os profissionais perdem esses direitos e veem sua remuneração reduzida muitas vezes à metade. A defesa por uma remuneração que valorize o trabalho docente é sempre pauta de lutas da categoria profissional.

Diante do exposto, a consideração das etapas de Gonçalves (2009) se mostrou coerente neste trabalho por temporalmente se relacionar mais ao período da carreira dos professores brasileiros comparado ao estudo canônico no tema de Huberman (2013).

Nos dois estudos, nota-se a parença entre as duas primeiras fases quanto ao período compreendido, assim, tanto para Huberman (2013) quanto para Gonçalves (2009), aproximadamente, um quarto dos participantes deste trabalho, considerando essas etapas iniciais, compõe-se de professores com pouca experiência atuando em turmas de quinto ano. A maioria – 62% (N=26) para Huberman (2013) representam significativamente a fase da diversificação e 52% (N=22) para Gonçalves atingiram a etapa da serenidade ou renovação/desencanto – são professores que já se consolidaram pedagogicamente,

O Gráfico 6, na sequência, mostra o tempo de atuação profissional na rede municipal de Birigui e, portanto, evidencia o quanto os professores conhecem o percurso do sistema municipal, podendo ter integrado formações anteriores que constituem a história formativa da Secretaria Municipal, percebendo-se familiaridade ou não com as ideias defendidas.

Gráfico 6 - Tempo de magistério (em anos) na rede municipal de Birigui



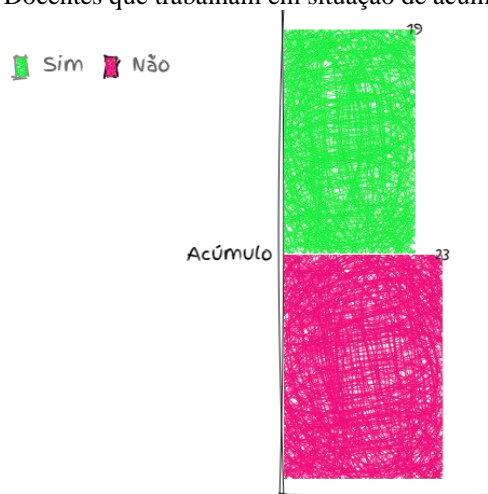
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Um terço dos cursistas já atua na rede municipal há mais de 10 (dez) anos, denotando que conhecem a defesa do sistema pelo trabalho com sequências didáticas. Isso revela, ainda,

que, nesse contexto, o curso poderia contribuir para o aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos desses docentes, e os conteúdos abordados não soariam como descoberta. Essa posição permite, também, uma maior reflexão e criticidade sobre o que já desenvolvem.

Em relação à situação de acúmulo, 55% (N=23) dos docentes declararam não exercer função em outra escola/rede, ainda que estejam submetidos a contrato em regime de tempo parcial; 45% (N=19) acumulam funções trabalhando em outra escola/rede. O Gráfico 7, no curso textual, demonstra essa situação funcional:

Gráfico 7 - Docentes que trabalham em situação de acúmulo funcional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Entender as condições de atuação docente contribui para que se compreenda o quanto os sistemas carecem avançar no tocante à valorização dos professores, reforçando que esse aspecto envolve não somente a questão salarial, mas também as condições de trabalho e a formação continuada.

Muito recorrentemente, governos atacam a classe do magistério e indicam-na como o segmento que mais “onera” as folhas de pagamentos do setor público, discurso que revela a pobreza do pensamento reinante – não só de líderes governamentais, mas da sociedade de um modo geral – de que a educação seja “gasto”, quando um país que se quer desenvolvido, em seus diversos aspectos, deve defendê-la como investimento.

Jacomini, Da Cruz e De Castro (2020, p. 8) esclarecem que

A jornada do professor primário que, até meados da década de 1970, era de 4 horas diárias, pois o professor ministrava aula para uma classe, passou a ser de oito horas diárias quando os professores começaram a “dobrar período”, ou seja, ministrar aulas para duas turmas, uma no período da manhã e outra no período da tarde. De acordo com análise de Monlevade (2000) isso ocorreu em decorrência dos baixos salários, como estratégia de aumentar o poder de consumo. Estudo de Cação (2001) sobre a jornada de trabalho dos professores paulistas, numa perspectiva histórica, também indicou que, frente aos baixos salários, na segunda metade do século XX os professores se viram obrigados a reivindicar jornada de trabalho maior, como forma de garantir as condições remuneratórias necessárias à sobrevivência.

O direito ao acúmulo de cargo ao professor, garantido na CF/88, está relacionado ao fato de, historicamente, a jornada do professor acompanhar a jornada do aluno, no caso do antigo ensino primário e atual anos iniciais do ensino fundamental, quatro horas diárias na maioria das escolas brasileiras, podendo assim o professor trabalhar em dois cargos, numa mesma rede de ensino ou em redes diferentes. Dessa forma, a reivindicação ou adesão dos professores ao acúmulo de cargo está diretamente relacionada aos baixos salários percebidos.

A atividade intelectual envolvida no exercício da docência é alta e esse caráter da profissão não pode ser minimizado pelos discursos que negam, de toda ordem, a sua valorização. Ademais, atividade intelectual não se mensura por relógios de ponto e resumir as horas de trabalho docente aos momentos em sala de aula com alunos é uma visão extremamente reducionista e distorcida do labor dos professores, ignora a faina que antecede o período presencial com as crianças.

Estudos de Ribeiro (2014, p. 153) sobre a relação entre qualidade de ensino e condições de trabalho docente indicam que

A democratização do saber passa essencialmente pelo tempo destinado à tarefa docente, em sala de aula ou fora dela, e pela forma de organização científica e metodológica do currículo. A jornada de trabalho do professor e sua consequente remuneração e organização têm sido alguns dos principais nós da qualidade educacional brasileira e também responsáveis, em grande medida, pela evasão e repetência.

Não se desconsidera o acúmulo como uma necessidade financeira aos professores, mas não se advoga por essa condição, entendidas as exigências da docência em todos os aspectos. Reconhece-se que lecionar em uma única escola, em um único período, “[...] corrobora sobremaneira para que o professor possa pensar suas aulas como parte de um projeto político pedagógico articulado às demandas da comunidade escolar e dedicar-se em termos profissionais integralmente ao processo educativo de uma unidade escolar” (JACOMINI; DA CRUZ; DE CASTRO, 2020, p. 11).

A dedicação exclusiva, no entanto, não é uma condição laboral integrada aos planos de carreira das instituições responsáveis pela educação básica. Defendê-la significa também combater o discurso social de que o professor “trabalha pouco e ganha muito por meio período”, nessa contagem falha que considera somente a regência das aulas.

É medíocre um governo que se elege defendendo a educação como bandeira e depois a critica como “de alto custo” aos cofres públicos, que tem a qualidade somente como discurso, mas que ataca e sufoca o potencial crítico dos professores, que tenta calar a voz dessa classe quando reivindica por seus direitos e de seus alunos a uma formação de alto nível.

Nesse sentido, Paro (2012, p. 606-607) argumenta:

A primeira condição para que se possa fazer uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade é o estabelecimento de uma carreira do

magistério, que não apenas lhe dê o estímulo necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter que ficar vagando em vários espaços institucionais para completar um salário que lhe garanta a subsistência.

Quando questionados com qual disciplina os professores se sentem mais preparados para trabalhar, as respostas polarizaram-se, principalmente, em relação à Língua Portuguesa e à Matemática. Outras áreas do conhecimento foram irrisoriamente citadas, revelando que é necessário avançar na compreensão de que não há uma disciplina “mais importante” do que a outra, e entendendo que, culturalmente, as avaliações externas em larga escala e até mesmo pregações irresponsáveis de governantes reforçam essa falácia de que o que importa é que as crianças “saibam ler, escrever e fazer contas”, sendo todo o “resto” dispensável à formação humana, quando se sabe que é justamente o oposto que garante a formação integral do ser humano.

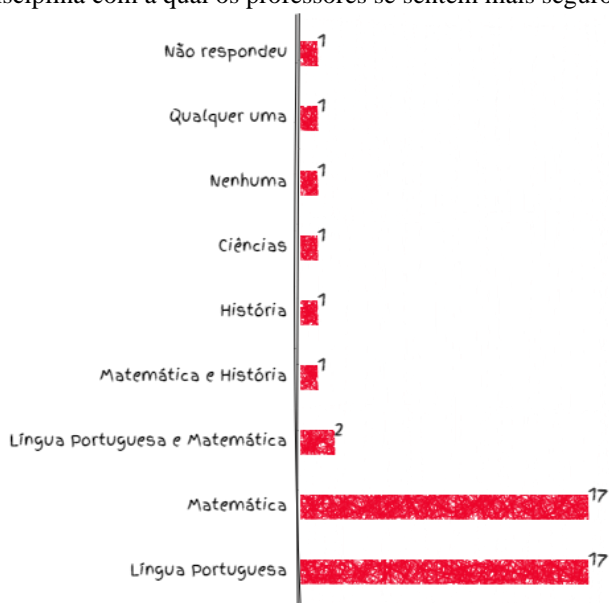
Ivo e Hypolito (2015, p. 377) sustentam que

Muitos professores, quando próximos da data da avaliação, concentram as atividades na preparação dos alunos para os exames, usam os simulados, selecionam previamente os estudantes, etc. Com isso os alunos muitas vezes se tornam hábeis na resolução das questões da prova, mas são incapazes de ler e interpretar um texto. Os alunos, nesse caminho, acabam sendo treinados e não educados.

Não estamos negando a relevância dos sistemas de avaliação, os resultados importam como indicadores, mas não podem definir o que vem a ser uma boa educação.

O Gráfico 8 expõe as preferências dos professores:

Gráfico 8 - Disciplina com a qual os professores se sentem mais seguros para trabalhar



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É certo que a pergunta solicitava a indicação de uma disciplina e não é errado que os professores o tenham feito, muito pelo contrário. O que chama a atenção nesse momento é a

presença, quase que em massa, da indicação dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que é, também, reflexo do que a sociedade valoriza.

Freire (2011, p. 101) destaca que “[...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”, o que reforça que a escola não pode perder de vista que os outros componentes curriculares existem e devem ser trabalhados com o mesmo afincamento que as disciplinas que são cobradas em exames externos.

Após terem indicado a disciplina com a qual se sentiam mais preparados para trabalhar, foi solicitado que os participantes justificassem tal escolha. O Quadro 19, que segue, expõe os principais motivos apontados:

Quadro 19 - Motivos apontados como preparação para o trabalho com disciplinas indicadas

Disciplina	Categoria	Motivo apontado
Língua Portuguesa	<i>Formação</i>	Graduação em Letras (N=4)
		Realização de vários cursos de formação/especialização (N=4)
		Influência de professores da disciplina (N=1)
		Grande orientação e instrução recebida para o trabalho (N=1)
	<i>Motivações pessoais</i>	Afinidade (N=3)
		Gosto pela leitura e escrita (N=3)
		Preferência pessoal (N=3)
	<i>Relação com o trabalho</i>	Experiência e domínio de práticas pedagógicas (N=3)
		Estudo e clareza em relação aos conteúdos (N=1)
Consideração da disciplina como base para as outras (N=1)		
Matemática	<i>Formação</i>	Realização de cursos de formação (N=1)
	<i>Motivações pessoais</i>	Preferência pessoal (N=6)
		Identificação com os números (N=1)
	<i>Relação com o trabalho</i>	Domínio/facilidade/afinidade em relação ao conteúdo (N=6)
		Natureza do conteúdo – lógica, exatidão, cálculo (N=3)
		Possibilidade de exploração de diferentes estratégias (N=1)
		Desenvolvimento apresentado pelos alunos (N=1)
História	<i>Formação</i>	Graduação em História (N=1)
	<i>Motivações pessoais</i>	Preferência pessoal (N=1)
Ciências	<i>Motivações pessoais</i>	Preferência pessoal (N=1)
	<i>Relação com o trabalho</i>	Desenvolvimento de experiências e observações (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As respostas apresentadas foram consideradas a partir do estabelecimento de três categorias de análise: Formação; Motivações pessoais; Relação com o trabalho. Houve quem indicasse mais de um motivo para justificar o apontamento da disciplina feito na questão anterior.

Relativamente à Língua Portuguesa, as razões se mostraram concentradas na categoria Formação, voltando-se ao seu aspecto teórico; em Matemática, as justificativas se embasaram na categoria Relação com o trabalho, focando-se o aspecto prático da disciplina.

5.1.2 A formação acadêmica dos cursistas

A segunda parte do questionário pretendeu obter informações relacionadas à formação acadêmica dos professores, por isso foram interrogados sobre os cursos de graduação e pós-graduação que frequentaram.

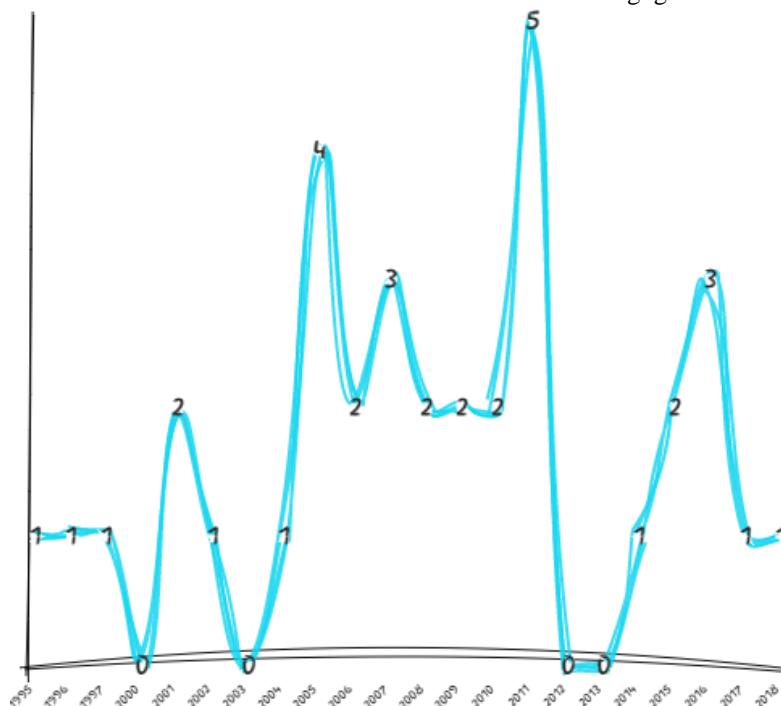
Há que se esclarecer que é pré-requisito para o ingresso na rede pública municipal de Birigui a apresentação de certificado de conclusão/diploma de licenciatura em Pedagogia – Lei Complementar n.º 32/2010 (BIRIGUI, 2010) –, em consonância com o estabelecido pela LDB/1996, que determina a obrigatoriedade de formação em curso superior a professores de todos os níveis educacionais (BRASIL, 1996); assim sendo, todos os profissionais do magistério possuem essa formação em nível superior.

Embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade (BARRETTO, 2015, p. 681).

Para a autora, “A exigência de certificação superior para o magistério, feita pela LDB/1996 (BRASIL, 1996), afeta, sobretudo, a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, uma vez que aquela podia ser obtida anteriormente apenas com o nível médio de escolaridade” (BARRETTO, 2015, p. 682).

O Gráfico 9 expõe o ano de conclusão do curso de Pedagogia pelos professores:

Gráfico 9 - Ano de conclusão do curso de Pedagogia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

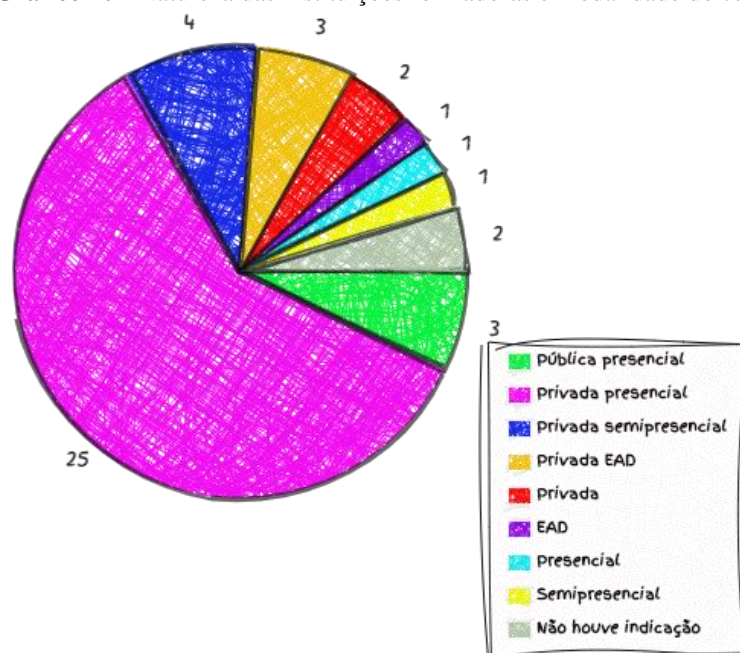
Nota-se que praticamente um terço dos professores concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 2011 a 2018; a maioria – 45% (N=19) – se formou no período de 2001 a 2010; 7% (N=3) concluíram o curso de Pedagogia entre 1995 e 1997; 17% (N=7) não indicaram o ano de conclusão da formação inicial docente. Vale lembrar que os estudos de Barretto (2015) já apontavam a evolução das matrículas como grande operadora de mudanças nas características da oferta de cursos de formação de professores, em especial dos anos iniciais, em nível superior, observando-se, entre 2001 e 2011, uma taxa de crescimento de 46% no número de alunos; a realidade de Birigui está, assim, refletida nas conclusões a que chega a autora.

Relativamente à formação inicial, Barretto (2015, p. 687-688) chama a atenção para o fato de que

Nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas. Apesar das muitas reformas educacionais, mantém-se basicamente inalterada a formação excessivamente genérica nos cursos de pedagogia, agravada pelo fato de que eles pretendem preparar ao mesmo tempo professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, especialistas em educação, diretores e supervisores. Mantém-se também o acento quase exclusivo nas disciplinas das áreas de referência nas licenciaturas voltadas para os anos finais da escolaridade básica, uma vez que a concepção dominante é a de que para ser um bom professor basta que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência.

O Gráfico 10 apresenta dados relativos à natureza das instituições formadoras cursadas pelos participantes – pública ou privada – e à modalidade do curso – presencial, semipresencial ou ensino a distância (EAD).

Gráfico 10 - Natureza das instituições formadoras e modalidade do curso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A indicação de instituição pública de ensino superior remete à parceria da Prefeitura Municipal de Birigui, por meio da Secretaria Municipal de Educação, com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP no Programa Pedagogia Cidadã, instituído em 2003, visando à formação universitária de professores das redes municipais de ensino do interior de São Paulo que possuíam apenas diploma de nível médio. O programa tinha duração de dois anos e oferecia cursos de graduação em Pedagogia com licenciatura plena para Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Gestão de Unidade Escolar.

Convém esclarecer que não há, num raio de 150 km (cento e cinquenta quilômetros) do município pesquisado, instituição pública que ofereça curso superior presencial e gratuito de Pedagogia. As unidades mais próximas da UNESP que oferecem essa formação são Marília (146 km), São José do Rio Preto (151 km), Presidente Prudente (164 km) e Bauru (181 km). Ainda dentro do Estado de São Paulo, Campinas, onde a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tem sua Faculdade de Educação, dista 445 km de Birigui. A Universidade de São Paulo (USP) oferece Pedagogia em Ribeirão Preto (316 km) e São Paulo (510 km). A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), onde também é oferecido o curso gratuito de Pedagogia, fica a uma distância de 318 km de Birigui. Pelo Instituto Federal de São Paulo, a unidade mais próxima a Birigui em que se pode cursar Pedagogia gratuitamente é Presidente Epitácio (254 km). Em Três Lagoas, no Estado do Mato Grosso, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o curso de Pedagogia é oferecido de modo gratuito, e o município fica a 168 km de Birigui.

Há no município, desde 2000, a oferta do curso presencial de Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui (FATEB), mantida pela Fundação Municipal de Ensino de Birigui (FUMDEB)⁸⁰. O curso foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, pelo Parecer n.º 310/2000, publicado em Diário Oficial em 28 de julho de 2000, e Portaria GP/CEE n.º 48 de 25 de agosto de 2000, tendo sido a primeira turma iniciada em 21 de agosto de 2000⁸¹.

Alguns poucos respondentes não indicaram a modalidade do curso, apontando somente a natureza da instituição (pública/privada); outros designaram a modalidade do curso

⁸⁰ O curso não é gratuito. A Fundação Municipal de Ensino de Birigui (FUMDEB) foi criada pela Lei Municipal n.º 2.255, de 07 de maio de 1985, com o objetivo de implantar cursos superiores relacionados à área de produção calçadista e também de suporte tecnológico aos demais setores, visando à formação de mão de obra qualificada e desenvolvimento de tecnologias. Assim, foram criadas as condições para o desenvolvimento dos primeiros cursos superiores da cidade. A FUMDEB tem sede e foro na cidade de Birigui, do Estado de São Paulo, na Rua Antônio Simões, n.º 4, Centro. É dotada de autonomia técnica, administrativa, mantendo a unidade de patrimônio e administração. O Decreto Municipal n.º 5.762, de 30 de janeiro de 2017, dispõe sobre o atual estatuto da FUMDEB. As informações podem ser consultadas pelo sítio da instituição, disponível em: https://www.fateb.br/?p=pagina_exibir&cod_pagina=2. Acesso em: 07 mar. 2022.

⁸¹ Informações sobre o funcionamento do curso de Pedagogia foram disponibilizadas pelo departamento jurídico da FATEB.

(presencial/semipresencial/EAD), mas não assinalaram a natureza da instituição. A maioria, como se constata, cursou Pedagogia em instituições privadas na modalidade ensino presencial. Na modalidade EAD, cursaram 9,5% dos participantes.

Essa realidade da crescente procura por cursos a distância foi descrita por Barretto (2015, p. 682), segundo a qual,

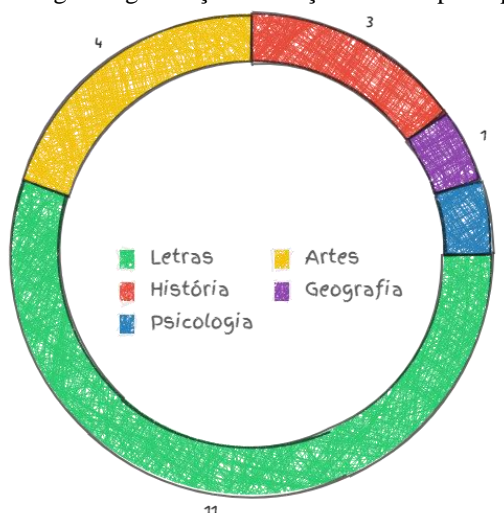
De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse interregno, as matriculadas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes.

A Lei Complementar n.º 32/2010, que instituiu o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional do município de Birigui, previa, em seu artigo 101, inciso I, a progressão funcional por via acadêmica, em quatro níveis – o correspondente a 12% –, aos servidores que apresentassem certificado de conclusão/diploma correspondente à licenciatura plena, na área da educação, que não àquela exigida para o ingresso (BIRIGUI, 2010).

O benefício da progressão funcional por apresentação de segunda graduação foi revogado pela Lei Complementar n.º 70/2015 (BIRIGUI, 2015).

O Gráfico 11, que segue, é uma amostra da segunda licenciatura apresentada pelos profissionais do magistério enquanto o dispositivo legal vigorava. Ressalva-se, no entanto, que a formação em Psicologia, embora indicada, não garantia o benefício contemplado pela lei, por não se circunscrever no campo da Educação de forma direta, conforme preconizado nas determinações legais do município.

Gráfico 11 - Segunda graduação/formação cursada pelos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Todas as respostas referiam-se a cursos de instituições privadas, nas modalidades presencial e semipresencial.

Ainda pela Lei Complementar n.º 32/2010, artigo 101, inciso II, cursos de pós-graduação *lato sensu*, com carga horária mínima de 360h, correspondiam a uma progressão funcional por via acadêmica, em quatro níveis – o correspondente a 12% –, aos servidores (BIRIGUI, 2010).

A Lei Complementar n.º 84/2017 alterou a redação do referido artigo que passou a determinar a progressão acadêmica pela entrega, limitada a uma apresentação, de certificado de conclusão de curso de pós-graduação *lato sensu*/360h a um nível – 3% sobre o salário-base do profissional do magistério (BIRIGUI, 2017). Essa progressão, ainda, passou a estar condicionada ao término de período probatório, o que antes não era impeditivo para apresentação do título e requerimento do acréscimo salarial.

Lamentavelmente, os profissionais do magistério de Birigui vêm sofrendo perdas de direitos anteriormente conquistados sem que isso seja discutido com o coletivo de professores; quando as discussões são propostas, os docentes são vistos como profissionais com muitos direitos e com salários que “comprometem” a folha de pagamento, uma visão estereotipada que caminha em sentido oposto ao discurso da valorização que a legislação federal estabelece e que, muitas vezes, é usado nos palanques em épocas de eleição.

A Tabela 3 expõe informações acerca dos cursos de pós-graduação em nível de especialização dos professores que responderam ao questionário.

Tabela 3 - Áreas/Cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* dos professores participantes

Área	Curso	Quantidade por curso	Quantidade por área
Linguagens	Alfabetização	4	11
	Alfabetização e Letramento	3	
	Letramento	1	
	Língua e Literatura Infanto-juvenil	1	
	Produção textual	1	
	Língua Portuguesa	1	
Educação Especial/ Psicopedagogia	Psicopedagogia	7	20
	Psicopedagogia Institucional	3	
	Educação Especial	3	
	Deficiência Intelectual	3	
	Inclusão	1	
	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1	
	Libras: prática e tradução/interpretação	1	
Educação (geral)	Neuropedagogia	1	4
	Educação	2	
	Didática	1	
Educação Infantil	Psicologia e Educação	1	3
	Educação Infantil	3	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Todos os respondentes que indicaram ter cursado pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização o fizeram em instituição privada, tendo 23 (vinte e três) indicações na modalidade presencial, 4 (quatro) na modalidade EAD e 7 (sete) na modalidade semipresencial.

Não houve indicação de respostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – entre os docentes pesquisados.

5.1.3 A formação continuada na perspectiva dos participantes

Qual a contribuição dos cursos de formação continuada? Quais as críticas que podem ser tecidas a esses processos formativos? O que se considera indispensável nesses cursos? A produção textual é uma temática presente nas formações oportunizadas pelas unidades escolares? Questões dessa natureza integraram a terceira parte do questionário, que intencionava desvelar as concepções e vivências dos cursistas sobre formação continuada.

Barretto (2015, p. 695) reflete que,

De iniciativas que dependiam frequentemente dos próprios docentes, a formação continuada passa a ser assumida em larga escala pelo poder público, envolvendo uma variedade de parcerias. A formação de professores em serviço torna-se um empreendimento que compromete grande soma de recursos e que tem assumido tais proporções que é oportuno perguntar quem, de fato, estaria dela se beneficiando e que repercussões tem o acúmulo de certificados que ela produz, além das pequenas promoções que pode proporcionar na carreira docente de estados e municípios.

A maior parte dessa formação é ainda feita em moldes tradicionais: palestras, seminários, cursos de curta duração, ou seja, representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre sua capacidade de mudar as práticas docentes. Ela contribui para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração dos cursos. Mesmo quando os professores se convencem de que devem introduzir alterações em sua maneira de atuar, frequentemente têm dúvidas e sentem dificuldade de aplicar os princípios propostos nos contextos em que trabalham. A falta de acompanhamento após o período de formação interrompe a interlocução iniciada no curso.

Todos os respondentes afirmaram participar de cursos de formação continuada. A rede municipal de Birigui tem, anualmente, um cronograma de formação continuada que envolve a Oficina Pedagógica da SME, os gestores escolares, podendo ser contratados formadores externos, além da possibilidade de se estabelecer parcerias com outras instituições formadoras, como foi o caso deste trabalho. Predominante e preferencialmente essa formação acontece durante os HTPCs e existe a orientação em nível de rede para que envolva questões relacionadas à realidade dos professores identificadas a partir de diagnósticos da escola e do sistema.

Sobre essa formação centrada na escola e sobre a atuação dos sistemas de ensino, Barretto (2015, p. 695) pondera que

[...] um número significativo de sistemas escolares têm também tentado dar concretude ao paradigma da formação centrada na escola. Essa não é, contudo, uma questão trivial quando se pensa em redes de ensino com centenas de milhares de professores, como as nossas. Muitas experiências de formação com foco na escola têm relegado a instituição à própria sorte! Na verdade, a escola não pode prescindir do apoio, da orientação e da responsabilização conjunta do processo educativo pelas distintas instâncias educacionais.

É justamente a sensata dosagem entre autonomia da escola e o acompanhamento do sistema que pode resultar em processos formativos bem sucedidos. Isso significa que as unidades escolares não caminham sozinhas nessas veredas, não se sentem abandonadas porque reconhecem o direcionamento em nível de rede; por outro lado, os gestores de sistema reconhecem que seu papel é orientador e não prescritivo ou quase ditador, de estabelecer tudo por todos e exigir uma uniformidade e homogeneidade, afinal “Toda unanimidade é burra. Quem pensa com a unanimidade não precisa pensar” (RODRIGUES, 2003, p. 13).

As respostas dos docentes à questão “Apresente uma contribuição que você atribui aos cursos de formação continuada/capacitação” permitiram a indicação de cinco categorias de análise: contribuições relativas à prática pedagógica; contribuições relativas especificamente às avaliações externas; contribuições relativas aos conhecimentos docentes; contribuições relativas a inovações ou desenvolvimento de perspectivas diferenciadas das tradicionais; respostas vagas/imprecisas. O Quadro 20, que segue, sintetiza os apontamentos docentes quanto às contribuições percebidas.

Quadro 20 - Contribuições de cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP

Categorias	Contribuições apontadas
<i>Contribuições relativas à prática pedagógica</i>	Melhora/aprimoramento da prática (N=13)
	Melhor preparação das aulas (N=3)
	Troca/socialização de experiências (N=3)
	Reflexão sobre o trabalho/prática (N=2)
	Ampliação de técnicas (N=1)
	Intervenção pontual (N=1)
	Estratégias de leitura/produção textual (N=1)
	Leitura e compreensão de problemas (N=1)
	Apresentação de propostas diversificadas (N=1)
<i>Contribuições relativas especificamente às avaliações externas</i>	Entendimento dos descritores (N=1)
	Apresentação textos para estudo do D11 (N=1)
<i>Contribuições relativas aos conhecimentos docentes</i>	Aprimoramento dos conhecimentos (N=13)
	Aquisição de novos conhecimentos (N=8)
	Embasamento teórico (N=1)
	Apresentação de estudos e pesquisas (N=1)
	Apresentação de textos variados (N=1)
<i>Contribuições relativas a inovações ou desenvolvimento de perspectivas diferenciadas das tradicionais</i>	Orientação para novos desafios (N=1)
	Contribuição para um olhar diferenciado (N=1)
	Caminhos diferentes para mesmo objetivo (N=1)
<i>Respostas vagas/imprecisas</i>	Mais objetividade (N=1)
	Ajuda (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os apontamentos evidenciam que há o reconhecimento da formação como contributo à melhoria e aprimoramento da prática pedagógica, o que reforça “[...] a importância de uma formação continuada que dê voz ao professor e estimule sua atorialidade para, dessa forma, atingir (e desenvolver continuamente) sua profissionalidade, o que pode embasar práticas educativas inovadoras” (GUIMARÃES; CARNIN; BICALHO, 2016, p. 10).

Os reflexos da formação também se explicitam na resposta “aulas melhor preparadas”, porque recuperam o que de mais concreto e presente há no cotidiano laboral docente: o planejamento. Para Gandin (2014), planejar envolve necessariamente a elaboração, a execução e a avaliação. O processo de elaboração implica decidir o tipo de sociedade e de homem que se pretende formar, considerando, ainda, a decisão por qual ação educacional isso se dará; o executar, por sua vez, exige a tomada de atitudes em conformidade com o que foi proposto; o avaliar, por fim, requer a revisão contínua de cada momento e ação, bem como de documentos deles derivados. Revela-se, assim, a amplitude da formação, posto que atinge a complexidade do planejar a prática pedagógica, sua execução e os processos avaliativos pelos quais passa.

A indicação de “descritores” revela a preocupação de professores e de redes de ensino com avaliações externas em larga escala. Não se pode ignorar o quanto isso interfere e orienta a definição de processos formativos oferecidos pelos órgãos centrais e, por consequência, o quanto os docentes e as unidades escolares se sentem pressionados ou cobrados em relação a resultados alcançados nesses exames. Justamente pelos índices divulgados e por suas implicações, há predomínio de formações centradas na questão da leitura e interpretação de textos e raros voltados à produção textual, visto que nessas avaliações não há “prova de redação”, como é o caso da Prova Brasil. Em alguns contextos, a concepção propagada é a do “treino” e, nesse sentido, há pouco espaço para reflexão sobre a ação.

Ball, em entrevista concedida a Santos (2004, p. 14), analisa que se espera que

[...] os professores organizem e dirijam em função dos indicadores de resultado, que possam mostrar o bom desempenho da sua instituição. Dessa forma, passam a ser julgados em termos de sua contribuição na ampliação do valor de mercado da instituição a que pertencem. Esses julgamentos, em muitos casos, têm sido estendidos ao mercado interno que se desenvolve nas escolas, mudando as formas como os professores são avaliados e valorizados. De maneira crescente, os professores estão submetidos ao monitoramento, à vigilância, ao julgamento e às comparações realizados pelo sistema de mercado das escolas. Há pouca oportunidade e espaço em tais sistemas para eles perceberem ou debaterem sobre seus valores, que ficam à margem no sistema do mercado escolar, no qual tem importância apenas o que funciona para a instituição.

Nesse quadro, instaura-se, por vezes, um clima de competição entre instituições, entre profissionais, e a cooperação como princípio acaba em estado de sufocamento e esquecimento.

Sobre a cooperação, Frantz (2001, p. 242-243) esclarece que

[...] a cooperação é entendida como uma ação consciente e combinada entre indivíduos ou grupos associativos com vista a um determinado fim.

Para fins de nossa reflexão, vou definir a cooperação como um processo social, embasado em relações associativas, na interação humana, pela qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns.

Pertinente reforçar: produzir resultados vincula-se prioritariamente a garantir aprendizagens, não se restringindo a índices em avaliações externas.

No que concerne aos conhecimentos docentes oportunizados pelas formações, os professores apontaram o aprimoramento de conhecimentos que já possuem e a aquisição de novos, o que marcadamente mostra o enriquecimento teórico que subsidia a prática, o que talvez não aconteceria fora dos processos formativos. Esse contato com teorias novas ou aprofundadas satisfaz ao que Day (2001, p. 232) nomeia “necessidades intelectuais”, já que os professores podem “[...] concentrar-se em leituras sistemáticas que ‘de outra forma não o fariam’”.

As contribuições relativas a inovações ou desenvolvimento de perspectivas diferenciadas das tradicionais lembram que “[...] para fazer um uso prático de conceitos e ideias para além daqueles que estão fortemente estabelecidos nas tradições profissionais é necessário um esforço intelectual e um contexto de trabalho encorajador” (ERAUT, 1994, p. 49 apud DAY, 2001, p. 234). Revela, ainda, que esse contato estimula um crescimento individual e coletivo e o abandono de ideias que já não se mostram coerentes no contexto atual.

Em síntese, as respostas dos professores à questão do questionário utilizado reforçam que os docentes reconhecem que há, principalmente, contribuições à prática pedagógica, ao aprimoramento ou ampliação de conhecimentos, ao contato com inovações e ao desenvolvimento de perspectivas diferenciadas das tradicionais, além de atenderem a demandas específicas da educação brasileira, como no exemplo das avaliações externas em larga escala.

Não se pode ignorar que a formação continuada de professores colabora na tessitura da trama educacional do país, pois permite a construção de experiências mais embasadas, articuladas com demandas laborais e cotidianas. Esses processos mostram-se em relação estreitada com o desenvolvimento profissional dos professores, não só de caráter individual, mas também como de sua profissionalidade.

Indicar uma crítica acerca dos cursos de formação continuada/capacitação pareceu mais difícil aos professores, as respostas se mostraram bastante pulverizadas. Na análise dos apontamentos docentes, foram estabelecidas cinco categorias de análise: críticas relativas ao tempo/duração dos cursos; críticas relativas à prática pedagógica; críticas relativas ao

direcionamento do órgão central; críticas relativas à organização dos cursos; outras respostas. O Quadro 21, na sequência, permite conhecer as críticas elaboradas.

Quadro 21 - Críticas aos cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP

Categorias	Críticas apontadas
<i>Críticas relativas ao tempo/duração</i>	Falta de tempo hábil para realização (N=3)
	Curto período de duração (N=2)
	Pouco tempo para determinados conteúdos (N=2)
	Pouco tempo para troca de experiências (N=2)
<i>Críticas relativas à prática pedagógica</i>	Dissociação da prática (N=3)
	Ausência de atividades práticas/sala de aula (N=3)
	Não contribuição para ampliação de conhecimentos (N=2)
	Ausência de reforço de técnicas e conhecimentos (N=1)
	Não atendimento às dificuldades da sala de aula (N=1)
	Fornecimentos de “modelos” para reprodução (N=1)
<i>Críticas relativas ao direcionamento do órgão central</i>	Antecipação de conteúdos em avaliações diagnósticas (N=1)
	Ausência de retorno da Secretaria de Educação (N=1)
	Falta de finalização de SDs iniciadas nos encontros (N=1)
	Carência de formadores mais capacitados (N=1)
<i>Críticas relativas à organização dos cursos</i>	Apresentação de teorias não condizentes com a realidade local (N=2)
	Necessidade de mais sistematização de conteúdos trabalhados (N=2)
	Superficialidade, pouco aprofundamento (N=2)
	Cursos cansativos, não motivadores, pouco dinâmicos (N=2)
	Poucos estudos voltados à educação especial (N=1)
	Muita troca de atividades com colegas (N=1)
	Conversa excessiva de participantes (N=1)
	Excesso de teoria (N=1)
	Geração de sobrecarga aos docentes (N=1)
	Distanciamento entre encontros formativos (N=1)
	Ausência de direcionamentos a alunos com dificuldades (N=1)
	<i>Outras respostas</i>
Ausência de críticas (N=4)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As críticas são direcionadas principalmente às questões relativas à organização dos cursos e àquelas relacionadas à prática pedagógica, no tocante à pouca contribuição percebida pelos docentes. Revela-se descontentamento dos professores com a excessiva carga teórica e com a falta de sistematização dos conteúdos trabalhados, reforçando a existência de distanciamento que as formações mantêm com a prática da sala de aula.

Barretto (2015), citando estudos de Ortega (2011), ao analisar o impacto de programas de formação para alfabetização e letramento, argumenta que considerável parte das condições que dão sustentabilidade às práticas docentes efetivas não depende diretamente dos professores e de suas ações. “Elas dependem das definições da política educacional, dos estilos de gestão e das culturas organizacionais instituídas” (BARRETTO, 2015, p. 697). As categorias estabelecidas no processo de análise das críticas tecidas pelos respondentes reforçam o argumento da autora e evidenciam que os docentes de Birigui possuem um olhar muito atento à formação, reconhecendo o atendimento ou não a suas necessidades e avaliando,

coerentemente com estudos produzidos na área da formação continuada docente, o que lhes é oferecido nesse segmento.

Cristino e Krug (2008, p. 68) defendem que o debate sobre os programas ou modelos de formação continuada mostra-se fundamental, “[...] porque implica em dar reconhecimento às agruras da prática pedagógica. O professor precisa ser assistido nos pontos nevrálgicos desta prática. A escola, o Estado, e o próprio professor não podem assistir a esta crescente generalização de crise no exercício da docência”. Assistir, na visão docente, não é conduzir de forma impositiva, e os professores reconhecem essa diferença quando criticam o fornecimento de “modelos” para reprodução em sala de aula e cobram uma formação com vinculação à sala de aula, mas refutam a ideia de que ela se preste a transformá-los em “executores de tarefas”.

Reclamam pelo excesso do que chamam “aulas” durante os encontros formativos, o que caracteriza demasiada teoria apresentada conforme já apontado, e a carência de momentos para trocas de experiência ou, em outra vertente, a falta de preparação dos formadores e de planejamento dos encontros de formação, colocando os participantes somente para “trocar atividades” com os colegas. Mais uma vez aqui se constata a criticidade dos participantes ao estabelecerem a diferenciação entre “troca de experiências” e “troca de atividades”. É Nóvoa (1997, p. 26) quem destaca que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, o que sustentaria o seu perfil reflexivo; já a troca de atividades reforça o caráter de ativismo, portanto, um processo acrítico.

Não há mais espaço para uma formação de professor que dita modelos, é preciso ter acesso às representações reconstruídas do agir do professor e dele próprio por ele mesmo oralizada. É com base nesta materialização que temos dados que nos permitem entender o espaço e o papel da linguagem nas interações sociais (BULEA-BRONCKART; FRAGA LEURQUIN; VIDAL CARNEIRO, 2013, p. 128-129)

Os estudos de Imbernón (2009) apontam que as mudanças, inovações, em seus aspectos quantitativo e qualitativo, almejadas no setor educativo só serão possíveis se se puder contar com o apoio dos professores.

Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educativo em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional. Esta percepção/implicação será um estímulo para levar à prática o que as novas situações demandam (IMBERNÓN, 2009, p. 23).

Para que isso se concretize, faz-se mister ouvir quais são as expectativas que os docentes alimentam acerca dos processos formativos continuados, preocupação que se materializou na questão “O que você acredita ser indispensável a um curso de formação continuada?”, presente no questionário aplicado. As respostas sobre essa indispensabilidade foram compiladas no

Quadro 22, organizado a partir de quatro categorias de análise: indicações relativas à prática pedagógica; indicações relativas à organização/metodologia dos cursos; indicações relativas ao material utilizado; indicações relativas a outros aspectos.

Quadro 22 - Aspectos considerados indispensáveis a cursos de formação continuada segundo professores de 5º ano do EF de Birigui/SP

Categorias	Indispensabilidades indicadas
<i>Indicações relativas à organização/metodologia do curso</i>	Estabelecimento de relação entre teoria e prática (N=9)
	Formador com clareza/preparação/comprometimento (N=5)
	Tratamento de temas atrativos/pertinentes (N=3)
	Oportunidade de trocas de conhecimentos entre os pares (N=2)
	Boa organização e preparação dos encontros formativos (N=2)
	Compatibilidade de horário (N=1)
	Realização de mais interferências sobre práticas apresentadas (N=1)
<i>Indicações relativas à prática pedagógica</i>	Apresentação de atividades/experiências práticas (N=7)
	Reflexão sobre a ação docente (N=4)
	Atendimento às necessidades detectadas (N=3)
	Apresentação de propostas realistas e coerentes (N=3)
	Ampliação de conhecimentos (N=2)
	Socialização de estratégias didáticas (N=1)
	Oferecimento de “dicas” para a prática docente (N=1)
<i>Indicações relativas ao material utilizado</i>	Apresentação de textos/conteúdos com aplicabilidade em sala (N=4)
	Teoria dinâmica para prática mais segura (N=1)
	Qualidade do conteúdo (N=1)
<i>Indicações relativas a outros aspectos</i>	Vontade/interesse/comprometimento dos participantes (N=3)
	Trabalho específico com Língua Portuguesa (N=1)
	Abordagem de assuntos diferenciados como inclusão (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A maior parte dos apontamentos focaram a categoria que tratava sobre a organização/metodologia do curso, o que pode se configurar um importante contributo aos sistemas ou aos gestores que planejam os processos formativos. Dentre as indicações realizadas, a necessidade de estabelecimento da relação entre teoria e prática é, sem dúvida, um aspecto de muita importância aos professores. Segundo Carnin (2016, p. 411),

[...] o trabalho do professor não depende apenas de regulações externas (prescrições, como os documentos oficiais, por exemplo), mas também de modos de fazer que são próprios de cada trabalhador e do jeito com que eles se relacionam com o/apropriam-se do conhecimento necessário para a realização de tarefas no curso de seu agir (autoprescrições/prefigurações).

Imbernón (2009, p. 34-35) destaca que, mesmo havendo muita formação, poucas são as mudanças que se efetivam, provavelmente

[...] porque ainda predominem políticas e formadores que pratiquem com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

O papel do formador também é apontado como elemento indispensável ao êxito de uma formação docente. Os respondentes apontam fatores como clareza no discurso, preparação – voltada ao sentido de domínio de conteúdos e metodologias formativas – e comprometimento

com a aprendizagem do grupo. No que diz respeito ao aspecto do comprometimento, chama-se a atenção para o fato de os docentes perceberem com facilidade quando o formador atua por questões outras – aqui podem ser citados o interesse financeiro e a obrigatoriedade de funções, por exemplo – que não o desenvolvimento profissional dos envolvidos. Assim como o docente é cobrado para que assuma o papel de mediador de aprendizagens, igualmente se espera que formadores também atuem dessa maneira. Gondim e Fraga Leurquin (2017) refletem que a mediação tem alta exigência, uma vez que requer do formador a mobilização de saberes a ensinar, dos saberes para o ensino e dos saberes prescritos, além de permitir a consideração das condições de trabalho do professor, o seu contexto propriamente dito.

Na categoria que indicava o tratamento das questões relativas à prática pedagógica especificamente, os professores declararam ser importante a apresentação de atividades e experiências práticas nos contextos formativos, o que significa que, nesses momentos, esperam mobilizar os conhecimentos em desenvolvimento. Concernente a essa apresentação de atividades e experiências, optou-se por se manter em item separado a indicação “Apresentação de propostas realistas e coerentes”, pelo entendimento de que aqui também uma crítica implícita acaba se revelando, principalmente pelo emprego dos adjetivos. Levar aos cursistas propostas que se adaptam com perfeição ao papel, mas que não são condizentes com a realidade vivenciada nas salas de aula e, portanto, ficam impossibilitadas de serem postas em prática é algo recorrente em cursos que desconsideram a “escola de verdade”; a apresentação de situações idealizadas gera descrédito por parte dos professores e, muitas vezes, os afasta das pesquisas que poderiam, se considerassem o universo desses profissionais, contribuir para uma mudança de situação.

Questionados se o tema “produção de texto” é discutido nos momentos de formação realizados na unidade escolar – nos HTPCs, especificamente –, 79% (N=33) responderam afirmativamente, 19% (N=8) negaram que isso ocorra e 2% (N=1) não assinalaram nenhuma alternativa, indicando, ainda, a importância deste trabalho.

5.1.4 As concepções teóricas e práticas em relação ao trabalho com Língua Portuguesa reveladas pelos participantes

Em “Sintaxe à vontade”, composição de Fernando Anitelli (2003) interpretada pela banda O Teatro Mágico, declara-se que “Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser”, mas que “[...] a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas”. A metáfora, além de inteligente, sem dúvida, é real. E, para que não se tenha uma sociedade no modo *pause*, é

preciso mudar. E, “Para mudar, é preciso estudar” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 12). E, para estudar, é preciso reconhecer o que falta e definir o que se busca. É, preciso, portanto, assumir as concepções que estão enraizadas e o trabalho que as sustentam, entender as que deveriam fomentar um trabalho inovador e propor uma abordagem diferenciada e mais coerente com o ideal de ser humano que se quer formar. É verdade, também, que “Ninguém pode se libertar duma só vez das teorias-avós que bebeu” (ANDRADE, 1980, p. 14), mas é indiscutivelmente necessário que esse desprendimento se dê, preferencialmente, por meio de um processo reflexivo e que garanta segurança aos que dele participam.

Antunes (2010, p. 63) assim se posiciona:

Basta de tanto ensino centrado em irrelevâncias, em saberes inócuos e improdutivos, que não servem senão para o dia do exame. Basta de tantas expectativas frustradas, de tantos entusiasmos cerceados, por parte de alunos e professores. Basta de tanto tempo perdido, de tanto esforço, de tanto investimento para nada ou para muito pouco. Nossos ideais de cidadania reclamam por uma escola eficiente: escola que ensine a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário. Escola empreendedora, prestigiada pela eficácia de conseguir preparar os indivíduos para participarem da sociedade, ativamente, positivamente, contribuindo para resolver os problemas que ela enfrenta.

Para a autora, ainda,

Não resta dúvida, pois, que são bem oportunos todos os esforços por orientar e apoiar o trabalho dos professores em torno das questões textuais, sejam questões da sua produção, sejam da sua compreensão. A exploração dessas questões, com certeza, pode contribuir muito para que o professor vá descobrindo como ampliar seus programas de estudo da língua e, melhor dizendo, como preencher suas previsões de estudo com questões que são, de fato, relevantes para a ampla e atuante educação linguística de seus alunos (ANTUNES, 2010, p. 28).

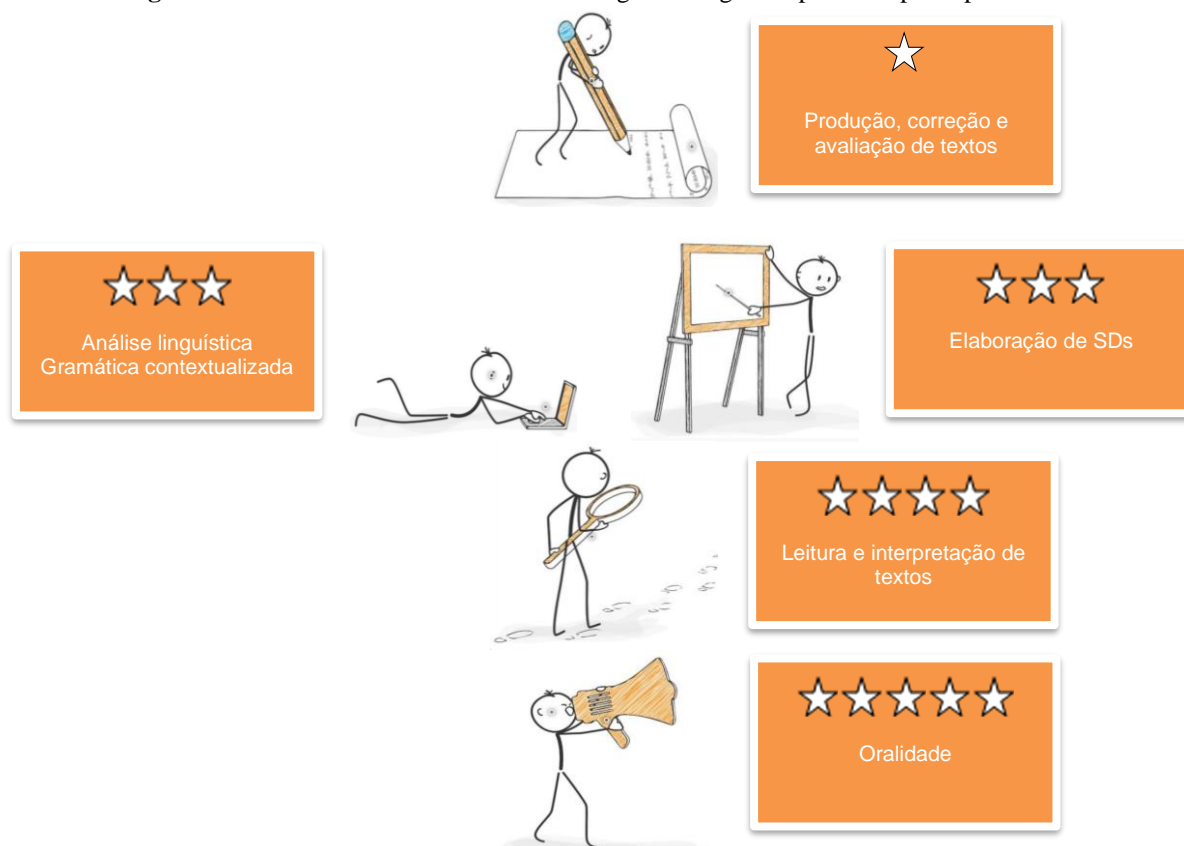
A quarta, e última, parte do questionário manteve o foco no trabalho com língua portuguesa a fim de conhecer o que os professores apontam como dificuldades, sobre a frequência da proposição de textos e os objetivos que intencionam com esse trabalho, como elaboram SDs, quais encaminhamentos de correção e avaliação de textos dos alunos adotam, quais aspectos consideram relevantes ao avaliar, bem como as expectativas com relação ao curso para o qual tinham feito a adesão e seria oferecido.

Numa escala de 1 a 5, considerando-se 1 o aspecto mais urgente a ser atendido e 5 o que pode ser tratado posteriormente, solicitou-se que os professores apontassem dificuldades no trabalho com Língua Portuguesa, a partir de cinco categorias previamente estabelecidas: leitura e interpretação de textos; produção, correção e avaliação de textos; análise linguística/gramática contextualizada; oralidade; elaboração de SD⁸².

⁸² Na Figura 24, a indicação 1 é representada por uma estrela, a resposta 3 é marcada por três estrelas, a quarta posição é figurativizada por quatro estrelas e a escala 5 por cinco estrelas. Assim, quanto mais estrelas houver na indicação significa que, no entendimento docente, menos urgente é o atendimento formativo.

As respostas foram planejadas na Figura 24, não tendo havido, na tabulação, um quantitativo como indicação 2, e se firmando mesma pontuação de dois itens na indicação 3:

Figura 24 - Dificuldades no trabalho com Língua Portuguesa apontadas pelos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dias e Mesquita (2011, p. 297), retomando os estudos de Freitas (2001), discutem a sugestão de que

[...] a escola, como espaço institucional, atenda às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

A preocupação dos professores quanto ao trabalho com a produção de textos, indicada como a mais urgente a ser atendida em processos formativos, traz indícios de que haja o reconhecimento dessa necessidade de revisão de práticas, já que as metodologias de ensino da escrita textual que são adotadas não têm se mostrado suficientes e que as propostas constantes nos livros didáticos, por mais que se digam adequadas às concepções reinantes nos documentos oficiais, não têm garantido a formação de alunos com proficiência escritora.

O apontamento dos participantes reforça estudos anteriormente desenvolvidos na seara da produção textual e se encontra refletido na constatação de Dias e Mesquita (2011, p. 298) ao

[...] afirmar que muito tem sido produzido no Brasil sobre a produção textual de alunos inseridos nos diferentes níveis formais de ensino. Dessa grande variedade de trabalhos publicados, mencionamos Costa Val (1999), Pécora (1999), Bastos (2001) e Geraldi

(1997). O fato de cada uma dessas pesquisas ter se debruçado sobre um aspecto ou outro da produção textual contribuiu para que tivéssemos um quadro geral dessa relevante atividade que faz parte da disciplina LP. Os resultados dessas pesquisas apontam para o seguinte consenso: A produção textual é um dos principais problemas enfrentados pelos professores de LP.

Na questão que solicitava a indicação de outras dificuldades sentidas, as respostas se pulverizaram, não havendo um item que tenha sido representativo como uma dificuldade do grupo. Os apontamentos dos participantes foram organizados em cinco categorias – indicações relativas a conteúdos/especificidades da LP; indicações relativas às práticas de ensino; indicações relativas às demandas docentes; indicações relativas às avaliações externas; outras/indicações genéricas –, conforme se constata no Quadro 23:

Quadro 23 - Outras dificuldades apontadas pelos participantes

Categorias	Outras dificuldades indicadas
<i>Indicações relativas a conteúdos/especificidades da LP</i>	Ortografia (N=2)
	Coesão e coerência (N=2)
	Paragrafação e pontuação (N=1)
	Trabalho com informações implícitas (N=1)
<i>Indicações relativas às práticas de ensino</i>	Elaboração de novas e atrativas propostas de produção de textos (N=2)
	Trabalho com temas atuais (N=1)
	Interpretação de situações-problema (N=1)
	Desenvolvimento de leitura com fluência (N=1)
<i>Indicações relativas às demandas docentes</i>	Superação do baixo rendimento em alfabetização/letramento (N=3)
	Excesso de conteúdos para pouco tempo de desenvolvimento (N=2)
	Leitura das produções realizadas (N=1)
	Trabalho com as dificuldades (“falta de bagagem”) discente (N=1)
<i>Indicações relativas às avaliações externas</i>	Trabalho com descritores e produção de texto concomitantemente (N=1)
<i>Outras/Indicações genéricas</i>	Contextualização (N=1)
	Ampliação de conhecimentos (N=1)
	Valorização da leitura pela família (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Com relação à frequência com que propõem a produção de textos a seus alunos, 74% (N=31) afirmaram que isso se dá semanalmente, 21% (N=9) indicaram quinzenalmente e 5% (N=2) disseram depender da SD de trabalho.

Um ponto a ser refletido é se, nos momentos em que a produção textual é trabalhada, há um tratamento dessa produção de modo a proporcionar o desenvolvimento do estudante como produtor de textos ou se essa frequência cumpre a uma determinação da escola ou mesmo da rede sem que sejam retomados os textos produzidos da forma como deveriam para contribuir com a aprendizagem das crianças. Esse questionamento pode ser extensivo a muitas realidades, a fim de que se pense qual o aspecto que tem sido priorizado: a quantidade ou a qualidade das propostas e das intervenções.

Questionados acerca da elaboração de SDs, alguns professores marcaram mais de uma alternativa das elencadas, o que totalizou 64 (sessenta e quatro) indicações. Dessas marcações,

37% (N=24) manifestaram que as SDs trabalhadas são de elaboração própria, tendo em vista situações comunicativas reais, no entanto, os planejamentos cedidos para análise não confirmaram esse apontamento – conforme será exposto mais adiante. Isso revela que os docentes assumem o discurso que os estudos defendem, todavia, nem sempre, esse conhecimento se concretiza na prática; a questão específica da situação comunicativa como elemento que justifica o aprendizado de um gênero é bastante exemplar. Também não se crê na dissimulação de resposta – o que a pesquisa “quer” ouvir –, mas permite refletir o quanto os professores acham que estão fazendo o que na verdade não estão e, nas situações que puderam refletir sobre isso, em momentos dos encontros formativos, tiveram essa constatação.

Outra parte dos cursistas, 19% (N=12), informou que as SDs trabalhadas são de elaboração própria, partindo de situações simuladas/fictícias, o que se aproxima bastante da realidade descrita por muitos estudos, quando revelam que “Escrever, na maioria das vezes, é uma atividade tensa e está vinculada a avaliações que garantirão uma nota, boa ou ruim, no final da unidade. O texto escrito, nessa perspectiva, terá um fim único: o olhar crítico e avaliador do professor” (FARIAS, 2013, p. 19).

Para Dolz e Silva-Hardmeyer (2016, p. 82),

Do ponto de vista sociocultural, variacionista e interacionista, que é o nosso, a língua é percebida como um fenômeno dinâmico e interativo e não separada de seus falantes e das situações concretas de seus usos. De um lado, a língua não é concebida como um sistema fechado de regras, mas sim como forma de interação e ato coletivo, visto que, ao falarmos ou escrevermos, direcionamo-nos sempre a interlocutores concretos em uma dada situação de comunicação. De outro lado, a visão dinâmica e variacionista supera a ideia de uma única variedade formal e padrão, mas considera, em situações de uso, diferentes variedades (das mais formais às informais).

Assumiram retirar as propostas de produção de livros e/ou materiais didáticos adotados pelo município, 22% (N=14) dos docentes; outros 22% (N=14) disseram retirar as propostas da Internet ou outras fontes que costumam consultar.

Rojo (2010, p. 458, grifo da autora), em estudos voltados para o perfil do livro didático de Português (LDP) que circula nas redes públicas de Ensino Fundamental – Anos iniciais, conclui que,

[...] pelo menos no que tange aos LDP, a escola ainda está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade e mais longe ainda de realizar os ideais anunciados por Oswald de Andrade no *Manifesto Pau Brasil*, de 1924, de fazê-lo *sem perder de vista o Museu Nacional* ou o *Pau Brasil*, isto é, integrando e colocando em diálogo, culturas locais e valorizadas.

Se há lacunas nos materiais e se nem sempre as fontes consultadas são confiáveis, como é o caso da Internet, passa-se a exigir ainda mais dos docentes o potencial crítico para avaliação das propostas e dos conteúdos apresentados nesses referenciais à disposição do professor.

Considera-se que a questão nevrálgica do questionário aplicado foi a que solicitava a definição do objetivo pelo qual se propõe a escrita de textos pelos alunos. Se traduzida por um questionamento simples – *por que o professor propõe que as crianças escrevam textos?* –, a análise das respostas evidencia um descompasso entre o discurso assumido acerca da importância do trabalho com produção textual ao mesmo tempo que reforça o motivo pelo qual a maioria indicou ser a temática de maior dificuldade.

Foram estabelecidas seis categorias de análise: objetivos relativos à avaliação propriamente dita; objetivos relativos a aspectos textuais/discursivos; objetivos relativos a aspectos da norma padrão; objetivos relativos a aspectos do gênero; objetivos relativos a aspectos mais gerais; objetivos relativos à temática especificamente.

O Quadro 24 expõe os objetivos apontados pelos professores, com base na recorrência de respostas em cada categoria:

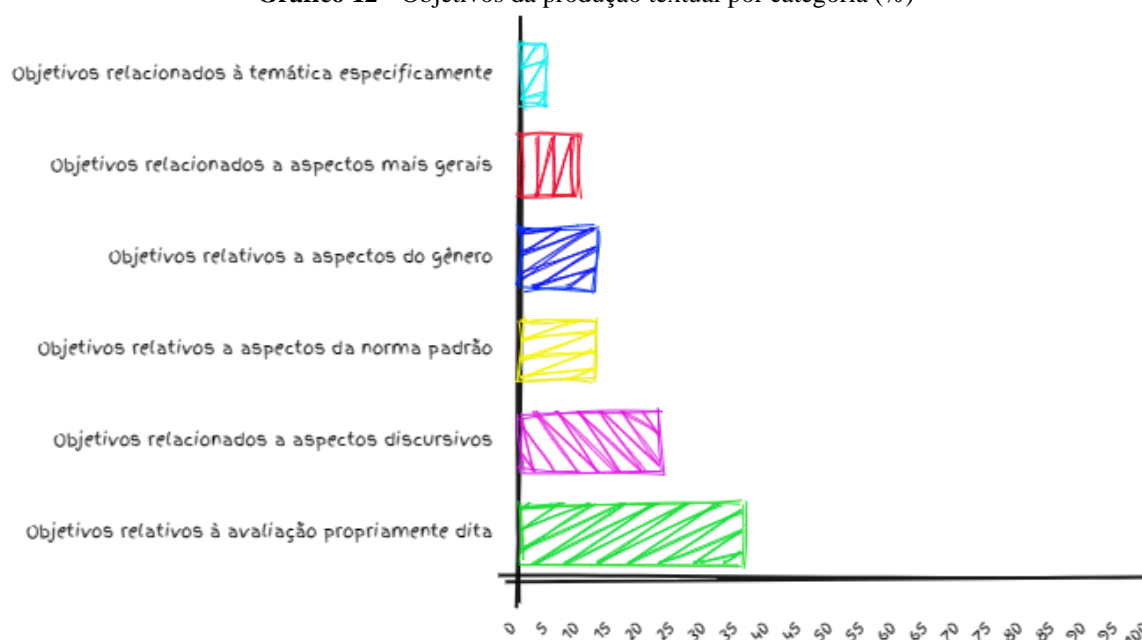
Quadro 24 - Objetivos da produção textual apontados pelos participantes

Categorias	Objetivos da produção textual
<i>Objetivos relativos à avaliação propriamente dita</i>	Melhorar/avaliar a escrita do aluno (N=17)
	Analisar o desenvolvimento/conhecimentos discentes (N=8)
	Verificar/analisar o ensino em sala de aula (N=3)
	Desenvolver/avaliar a criatividade (N=3)
	Verificar argumentação (N=2)
	Conhecer, avaliar e intervir no processo (N=1)
	Especular novas hipóteses (N=1)
<i>Objetivos relativos a aspectos textuais/discursivos</i>	Verificar/desenvolver a coerência/sequência lógica (N=11)
	Verificar o emprego dos elementos coesivos (N=8)
	Desenvolver/expandir registro de ideias, opiniões, sentimentos (N=3)
<i>Objetivos relativos a aspectos da norma padrão</i>	Verificar a ortografia (N=5)
	Verificar o emprego da pontuação (N=3)
	Desenvolver/verificar paragrafação (N=2)
	Perceber desvios gramaticais (N=1)
	Verificar acentuação (N=1)
<i>Objetivos relativos a aspectos do gênero</i>	Observar a estrutura/adequação do gênero (N=11)
	Reconhecer elementos de apresentação (N=1)
<i>Objetivos relativos a aspectos mais gerais</i>	Desenvolver hábito/gosto de escrita e leitura (N=4)
	Usar vocabulário diferente (N=2)
	Desenvolver a autonomia (N=1)
	Promover o entendimento da escrita como elemento de comunicação (N=1)
	Aprender e produzir diferentes tipos de textos (N=1)
<i>Objetivos relativos à temática especificamente</i>	Trabalhar o repertório discente (N=2)
	Verificar a compreensão do assunto/tema trabalhado (N=2)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As respostas apontadas permitem constatar que os objetivos da produção textual estavam/estão centrados no ato de “verificar” e não de “ensinar”.

O Gráfico 12 ajuda a visualizar a porcentagem de respostas por categoria e leva à compreensão de aspectos que são valorizados pelos professores:

Gráfico 12 - Objetivos da produção textual por categoria (%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Não diferente do que os estudos na área da produção de texto têm constatado, a maioria, 37%, dos participantes, objetiva a avaliação propriamente dita; boa parte, 23%, considera os aspectos textuais/discursivos, principalmente àqueles relacionados à coerência e à coesão; os aspectos linguísticos ocupam a preocupação de 12% dos docentes, a mesma porcentagem das questões que focam o gênero de trabalho.

A maior parte dos professores participantes deste trabalho foi fruto de uma escola que ensinou, na prática, que “[...] ensinar português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio” (BEZERRA, 2010, p. 39).

Não seria absurdo afirmar que essas gerações assim ensinadas nem chegam a aceitar a ideia da norma padrão como uma variante da língua, posto que ela representaria a própria (e, portanto, a única forma) língua, o que pode ser uma justificativa para o tão pouco espaço de outras variantes nas aulas de língua portuguesa, principalmente, e na escola.

A mídia reforça esse falacioso entendimento e, “volta e meia” (para fazer jus à defesa que ora se constrói), elege, de forma descontextualizada, um “nós pega o peixe”⁸³ para

⁸³ Em maio de 2011, decorrente da divulgação do resultado da avaliação de livros didáticos realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ganhou destaque na mídia, de forma bastante polêmica, o livro “Por uma vida melhor”, de Heloísa Ramos, destinado a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), publicado pela Ação Educativa, repousando sobre a obra a (falsa) acusação de que o livro fazia apologia ao erro, por apresentar capítulo que tratava da fala popular.

polemizar o que não é polêmica e para reforçar um discurso mentiroso de que a educação não faz a parte que lhe cabe.

O desafio para o ensino da língua portuguesa é também (ou principalmente) cultural e deixar uma aula em que a produção de textos se reduza à correção ortográfica e se preste à atribuição de notas ou conceitos para se pensar nas questões essencialmente discursivas tem se mostrado um caminho longo e dificultoso (HOFFMANN, 2013). Exige, mais do que formações, cursos, leituras, a decisão de abandonar velhas crenças. Demanda entender que “Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; [...] que eventos de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (BEZERRA, 2010, p. 42).

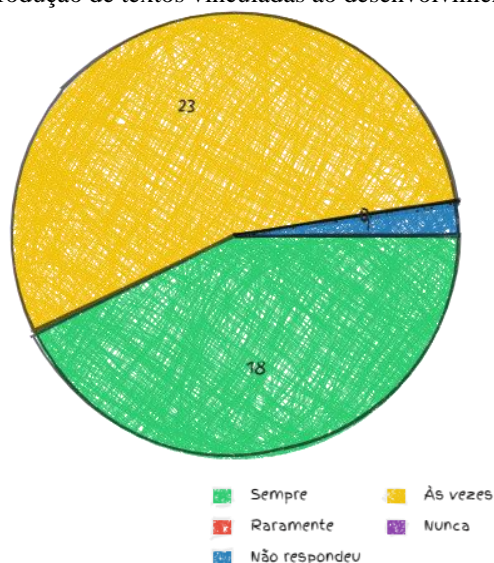
Marcuschi (2010, p. 82) faz a defesa de que o aluno deva escrever na escola para a vida, argumentando que, se “[...] a escola propõe-se formar alunos autônomos, que produza textos possíveis de circular também nas esferas extraescolares, é importante que ela privilegie o trabalho de escrita como um processo interlocutivo e contextualizado em práticas sociais e culturais”.

A questão em tela gerou uma inquietação para este trabalho, mostrando, com convicção, que em momentos da proposta formativa haveria, obrigatoriamente, um confronto de concepções dos professores: a que discursavam professar, consonante com os termos usados nos documentos orientadores nacionais, e a que demonstravam ter interiorizada e que se revelava no fazer cotidiano, muitas vezes desconhecida por eles próprios, muito próxima do ensino que eles também negam.

Sobre ideias, concepções e teorias que sustentam a prática docente, Weisz (1999, p. 55) defende que “Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. A autora sustenta, ainda, que as mudanças só se tornam possíveis se houver a reconstrução da prática a partir de um novo paradigma teórico.

Perguntados se as produções propostas às crianças eram parte de SDs, a maioria respondeu “às vezes” (55%), evidenciando a consciência docente com relação ao que fazem, uma vez que a alternativa “sempre” – escolhida por 43% –, de natureza dicotômica, polarizava a resposta; um respondente não assinalou alternativa (2%).

O Gráfico 13 mostra as respostas a essa pergunta:

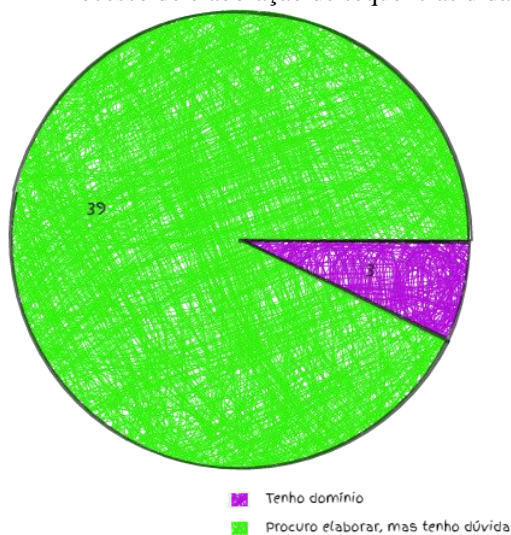
Gráfico 13 - Proposição de produção de textos vinculadas ao desenvolvimento de sequências didáticas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Sobre o processo de elaboração de sequências didáticas, foram apresentadas cinco alternativas: “tenho domínio”; “procuro elaborar, mas tenho dúvidas”; “procuro elaborar, mas não consigo diferenciá-las das propostas dos livros didáticos”; “não consigo elaborar por falta de conhecimento”; “não acredito nessa forma de trabalho”.

Carnin (2016, p. 53) considera que, embora não sendo uma questão nova no Brasil, “[...] até hoje são esparsas as propostas de ensino que conseguem articular de maneira satisfatória o trabalho com gêneros de texto no âmbito escolar”. Essa dificuldade de concretizar esse trabalho passa necessariamente pela formação continuada docente.

As respostas polarizam-se entre duas das cinco apresentadas – 7% responderam dominar esse processo; 93% indicaram que o fazem, mas têm dúvidas – e evidenciam que esse ainda é um aspecto a ser mais trabalhado na rede, conforme se verifica no Gráfico 14:

Gráfico 14 - Processo de elaboração de sequências didáticas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para Gonçalves e Ferraz (2014, p. 73), as SDs “[...] constituem-se em instrumentos de intervenção dos professores para o favorecimento de mudanças no processo ensino-aprendizagem”. Os autores defendem que, “Para um ensino eficaz por meio de SD, portanto, é preciso que o professor seja preparado, isto é, que lhe sejam garantidas horas de atividades extraclasse para a preparação de material e formação em serviço” (GONÇALVES; FERRAZ, 2014, p. 74). Evidente, assim, que, como processo complexo que é, se justifiquem as dúvidas docentes e a necessária formação nesse sentido.

Carnin (2016, p. 54) considera em seus estudos que,

Apesar de muitos professores afirmarem que conheciam o procedimento “sequência didática” e declararem que “já faziam isso em suas aulas”, notamos um esvaziamento do sentido do termo, que passou a abarcar, em linhas gerais, qualquer trabalho com (produção de) texto em sala de aula.

Os professores foram questionados sobre quais encaminhamentos adotam com relação à proposição da produção de textos, considerando o que fazem antes, durante e após o trabalho com a proposta de produção. Não se pode perder de vista que o processo de intervenção docente deve ser revelado em todas as etapas de desenvolvimento de uma proposta de produção: “[...] o planejamento, a construção, a revisão, a refação e a edição dos textos, etapas sempre presentes nas rotinas de escrita de vários gêneros textuais em nossa sociedade” (MARCUSCHI, 2010, p. 82). Para Carvalho (2011, p. 240), “[...] é preciso pensar um texto como uma atividade e não como um produto”. Foi esse o raciocínio que conduziu à questão, possibilitando que os professores também o percebessem.

Dias e Mesquita (2011, p. 299, grifo das autoras) detalham alguns encaminhamentos observados em seus estudos e as análises deles decorrentes:

As estratégias para essas produções não variavam muito de acordo com o gênero do dia. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi a constatação de que, normalmente, os alunos não têm um *feedback* do texto que produziram em sala de aula, pois acabada a aula, o aluno ficava com as linhas escritas em seu caderno, sem saber o que fazer com elas. E apenas uma dessas aulas destinadas à produção textual, a professora recolheu os textos produzidos, levou-os para com a promessa de leitura, correção e diálogo com os alunos sobre a escrita deles. Em todas as demais aulas, nas quais foram produzidos textos, não foi possível perceber o(s) motivo(s) que levou(aram) tanto professor quanto alunos a se envolverem no mundo da escrita.

Diante dessa realidade, é impossível não nos perguntarmos: Como a produção textual, conduzida do modo aqui apresentado, pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos?

Além dessa ausência de objetivos atrelados ao ensino da produção textual, é estranho constatar que os gêneros são trabalhados em sala de aula desvinculados de quaisquer subsídios teóricos, tanto é verdade que, apesar do termo “gênero” ser muito frequente no discurso do professor, durante a aula de produção textual, ele não obedece a uma sequência didática, a partir da qual se possa, realmente, explorar a produção textual dos alunos, corrigindo-a, avaliando os vários aspectos intrínsecos a esse objeto multifacetado que é o texto, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

Como é possível depreender, os problemas constatados pelas pesquisadoras são os mesmos que se repetem em tantos outros contextos, fazendo saltar a urgência de formações que insistam no trabalho com a produção textual e os procedimentos que são exigidos nesse processo.

De natureza aberta, a questão sobre os encaminhamentos docentes permitiu que muitas indicações fossem feitas pelos professores, compiladas no Quadro 25, em prosseguimento.

Quadro 25 - Encaminhamentos docentes no processo de produção de texto

Encaminhamentos docentes no processo de produção de texto		
Antecedem a proposta	Acontecem durante a proposta	Adotam-se após o trabalho
Leitura/análise de textos para suporte/repertório (N=20)	Intervenções possíveis e pontuais; direcionamentos; esclarecimento de dúvidas (N=23)	Correção/reescrita coletiva (N=22)
Discussão sobre características do gênero (N=12)	Orientações sobre/retomada de aspectos do contexto de produção do gênero (N=7)	Correção individual (N=18)
Realização de roda de conversa sobre tema/assunto proposto (N=10)	Orientações individuais (N=5)	Apontamentos para reflexão do aluno sobre sua escrita (N=7)
Levantamento de conhecimentos prévios (N=7)	Leitura do gênero proposto (N=4)	Socialização/apresentação do trabalho elaborado (N=5)
Apresentação de informações sobre tema/gênero (N=6)	Orientações sobre forma de produção (N=3)	Revisão de textos produzidos (N=4)
Leitura coletiva da proposta (N=4)	Orientações/questionamentos/retomada sobre tema (N=3)	Retomada e correção (N=3)
Desenvolvimento da oralidade (N=3)	Análise linguística (N=2)	Autoavaliação/autocorreção (N=3)
Análise linguística (N=3)	Correção e reflexão do texto (N=1)	Leitura compartilhada e comentada/releitura (N=3)
Discussão sobre função social do gênero/contexto de produção do gênero (N=3)	Chamada de atenção para organização de ideias e do texto (N=1)	Correção em grupo/dupla (N=2)
Apresentação de SD com atividades (N=2)	Revisões das escritas (N=1)	Confecção de cartazes para expor na sala como apoio (N=2)
Estímulo à criatividade (N=1)	Produção coletiva com interferências (N=1)	Correção de um item por vez (N=2)
Realização de pequenas produções (N=1)	Verificação de paragrafação, pontuação e sequência lógica (N=1)	Situações reais de comunicação/aplicação da função social (N=2)
Apresentação do que deve ser atentado na elaboração (N=1)	Incentivo e motivação (N=1)	Análise de textos (N=2)
Realização de produção inicial (N=1)	Progressão linear e aprofundamento do gênero (N=1)	Análise se o objetivo do texto foi atingido (N=2)
Realização de pesquisas (N=1)	Proposta de produção (N=1)	Apresentação para outras classes por meio de cartazes (N=1)
Apresentação de portadores (N=1)	Correção individual para planejamento da correção coletiva (N=1)	Reflexões sobre dificuldades apresentadas (N=1)
Realização de produção coletiva (N=1)		Marcações no texto escrito do que precisa ser refeito (N=1)
		Retomada da proposta ou do gênero (N=1)
		Devolutiva para a turma (N=1)
		Conhecimento sobre o gênero (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A leitura das três colunas leva à percepção de que não se tem um procedimento sistematizado das intervenções docentes, principalmente no tocante ao período delineado como “durante” o desenvolvimento das propostas, com indicações bastante vagas. Há manifestações mais pontuais e concretas do que é feito, de forma recorrente, no “antes” e no “depois”.

É possível destacar grande referência à correção/reescrita coletiva, estratégia indicada por 52% dos participantes, o que nem sempre colabora para o desenvolvimento da autonomia

das crianças em relação à retomada do próprio texto. Não se diminui a validade da estratégia, mas ela é apenas uma dentre tantas outras possibilidades de intervenção que nem sempre são consideradas e trabalhadas.

É importante refletir, também, que houve apenas uma indicação da realização de produção inicial, elemento tão importante para os estudos sobre SD. Se retomadas as respostas apresentadas por meio do Gráfico 13, a proposição da produção inicial deveria ter sido colocada por um maior número de professores. Ainda relacionada às indicações do Gráfico 13 e aos estudos sobre SD, a ausência da apresentação da situação de comunicação e seleção do gênero configura-se um revelador do desafio que se desenhou a este trabalho.

Weisz (1999) esclarece que ótimos professores interiorizam em sua prática modelos de texto que não são condizentes com as exigências atuais, todavia não têm sequer essa consciência, motivo pelo qual é imprescindível tematizar sua prática a partir de situações documentadas para que possam se dar conta disso.

A avaliação dos textos é um ponto crucial aos docentes. O que é avaliar, enfim? Quantas vezes, na dinâmica cotidiana da sala de aula, corrigir e avaliar são tomados como sinônimos?

Tais conceitos se mostraram uma necessária abordagem ao longo do curso a partir do apontamento dos aspectos que os professores responderam como relevantes na avaliação textual. A questão da correção e da avaliação quando se refere ao estudo dos gêneros também deve ser refletida e ressignificada, considerando que os gêneros circulam por esferas distintas e cujas particularidades se diferenciam. Se as condições de produção não são uniformes, os aspectos relacionados à correção dos textos e sua avaliação também não seguem padrões fixos.

Cada gênero possui particularidades, o que se valoriza em um gênero textual pode não ser relevante quando se analisa um outro, visto que são muitos os fatores que interferem em sua construção textual. Um exemplo que leva à reflexão sobre esse ponto é quanto aos gêneros predominantemente orais. Pensá-los na perspectiva tradicional de ensino torna-se difícil porque as condições em que se materializam são bastante diferentes. Assim, um professor que dê ênfase a aspectos ortográficos no texto escrito não conseguirá avaliar sob um mesmo prisma o texto que se dá na oralidade porque não faz sentido atribuir muito significado a um fator que não é percebido ou constatável quando falado. Os padrões que orientam uma correção e uma avaliação, dessa feita, precisam ser dimensionados de formas diferentes.

As respostas à questão do questionário que tratou de aspectos considerados relevantes na avaliação textual segundo o posicionamento dos participantes foram organizadas em quatro categorias de análise: aspectos referentes à capacidade de ação; aspectos referentes à capacidade

textual/discursiva; aspectos referentes à capacidade linguística; outros. O Quadro 26 detalha as considerações dos professores ao avaliar os textos dos alunos:

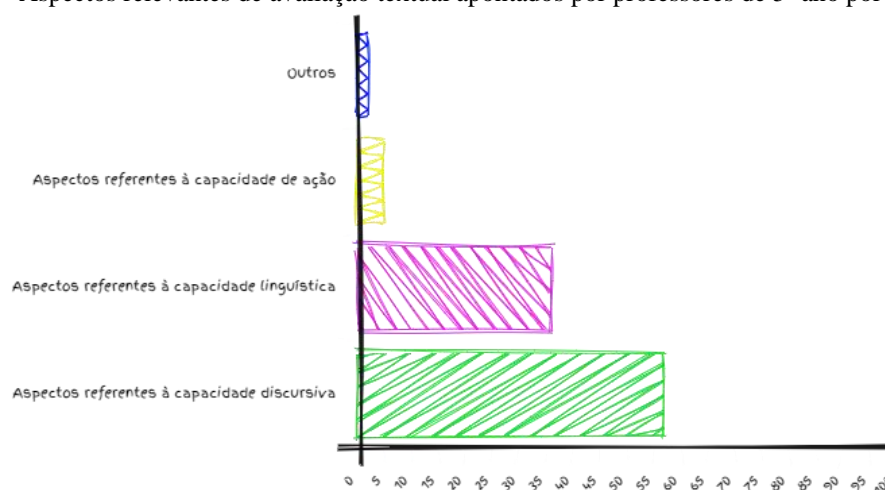
Quadro 26 - Aspectos relevantes de avaliação textual apontados por professores de 5º ano

Categorias	Aspectos relevantes ao avaliar os textos dos alunos
<i>Aspectos referentes à capacidade textual/discursiva</i>	Coerência (N=38)
	Coesão (N=36)
	Estrutura do gênero (N=19)
	Paragrafação (N=15)
	Sequência lógico-temporal (N=11)
	Tema/unidade temática (N=2)
	Expansão de ideias/expressão de ideias (N=2)
	Elementos de apresentação (N=2)
	Organização do texto (N=1)
	Conclusão (N=1)
<i>Aspectos referentes à capacidade linguística</i>	Ortografia (N=30)
	Pontuação (N=23)
	Uso de letra maiúscula e minúscula (N=6)
	Ampliação vocabular/vocabulário/repertório (N=6)
	Segmentação de palavras (N=3)
	Concordância verbal (N=3)
	Concordância nominal (N=2)
	Gramática (N=2)
	Acentuação (N=2)
	Repetições (N=2)
<i>Aspectos referentes à capacidade de ação</i>	Atendimento/adequação à proposta (N=6)
	Clareza de ideias (N=3)
	Linguagem (formalidade/informalidade) dado o gênero (N=1)
	Intenção comunicativa (N=1)
<i>Outros</i>	Legibilidade (N=2)
	Objetividade (N=1)
	Título (N=1)
	Criatividade (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O Gráfico 15, na sequência, foi elaborado a partir do Quadro 26 e apresenta a porcentagem de respostas por categoria estabelecida para a análise e permite melhor visualização das indicações docentes.

Gráfico 15 - Aspectos relevantes de avaliação textual apontados por professores de 5º ano por categoria (%)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O demonstrado esclarece o quanto os aspectos linguísticos são considerados pelos docentes. Mais uma vez, embora as questões discursivas tenham sido bem colocadas, a norma culta se revela uma preocupação dos professores, com especial destaque à ortografia e à pontuação. Permite, também, ponderar sobre as capacidades de ação e o quanto elas podem estar sendo deixadas em plano inferior de importância no trabalho cotidiano.

Finalizando o questionário, solicitou-se que os professores manifestassem as expectativas que tinham em relação ao curso. Dornelles e Irala (2013, p. 19) bem colocam que a política de formação docente brasileira tem sido marcada por discursos permeados por incontáveis avanços, mas também por significativos retrocessos, principalmente quando a orientação é estabelecida pelo modelo tecnicista, que tinha em seu âmago “[...] a ideia um professor formatado para seguir receitas preestabelecidas, a partir de uma racionalidade cega e excessivamente apegada a resultados meramente numéricos”. Completam que

O discurso apregoado por esse modelo passou a ser amplamente questionado, especialmente a partir dos anos 1990, quando antigos termos como “reciclagem”, “treinamento” e “capacitação” foram substituídos por “formação continuada” (UYENO, 2012). Há uma mudança conceitual importante nessa substituição, para além da questão meramente terminológica; entretanto, ainda é possível encontrar no meio educacional posicionamentos que almejam mudanças qualitativas nos resultados educacionais por meio da busca de receitas metodológicas e não da validação da própria experiência (em rede) como capaz de promover intervenções processuais significativas (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 19).

As colocações docentes mostram o quanto os participantes conseguiram vencer essa cultura, revelando uma predisposição a vivenciar uma oportunidade formativa que promova o “[...] entrelaçamento entre o fazer, o refletir e o dizer da profissão docente” (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 21). O Quadro 27, na sequência, sintetiza os apontamentos dos professores:

Quadro 27 - Expectativas dos professores em relação ao curso

Expectativas em relação ao curso
Melhorar/enriquecer a prática (N=20)
Ampliar conhecimentos (N=12)
Ter mais clareza sobre o processo de produção textual (N=6)
Conseguir ajudar alunos/Ajudar a trabalhar com alunos com dificuldade (N=5)
Refletir sobre postura profissional/prática (N=4)
Esclarecer dúvidas (N=3)
Orientar/transmitir formas inovadoras de trabalho/ter nova visão sobre o trabalho (N=4)
Contribuir com/aprender novos conhecimentos/novas formas de correção (N=3)
Tornar o trabalho mais qualitativo (N=2)
Nortear a produção em sala de aula (N=2)
Capacitar para o exercício consciente e seguro (N=2)
Oferecer atividades práticas (N=2)
Aprender princípios de correção, avaliação textual/ Conhecer forma adequada, menos sofrida de correção (N=2)
Orientar para um maior aproveitamento de conteúdo (N=1)
Apropriar-se de encaminhamentos de cada gênero (N=1)
Resposta genérica (necessitar) (N=1)
Em branco (N=1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Coerentemente com o que defenderam em questões anteriores em relação a críticas que tecem e contribuições que atribuem a processos formativos, a maior parte dos professores participantes (48%) indicaram que esperam estabelecer relações entre o que poderão aprender e à prática exercida no cotidiano da sala de aula, principalmente por meio da ampliação de conhecimentos (29%).

Não há dúvidas de que a temática do curso – correção e avaliação de textos – foi considerada pelos participantes e muitas respostas indicaram esse vínculo. A utilização de verbos como “refletir”, “contribuir”, “nortear”, “ajudar”, bem como de adjetivos tais quais “profissional”, “inovadoras”, “qualitativo”, “consciente”, “seguro”, indicaram o solo fértil que se tinha pela frente, por envolver pessoas e profissionais que exigiam e reivindicavam “[...] uma nova cultura colaborativa para a sua formação” (IMBERNÓN, 2009, p. 71).

A indicação “conhecer uma forma menos sofrida de correção” traduz a visão que se tem do trabalho com produção de textos na escola. Convictamente não é uma resposta isolada, por isso o destaque que é feito. É a voz da coragem que ousou externar o que muitos calam. Não seria absurdo relacionar essa resposta em particular ao conceito de *parresia* de Foucault (2011, p. 14) que a define como “[...] a coragem da verdade daquele que fala e corre o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ofensiva que ele escuta”. Evidente que a verdade docente traduzida na adjetivação “menos sofrida” não é ofensiva e foi motivo de muita reflexão nesta análise. Santos e Agostini (2016, p. 3) esclarecem que

A *parresia* consiste no franco-falar: um falar livremente, tudo dizer. É com a figura do *parresiasta*, personagem situado na Antiguidade, que Foucault encontra uma forma de elaborar a constituição do sujeito livre através das práticas de si. A postura do *parresiasta* remete àquele que diz a verdade sem dissimulação, fala o que pensa sem reserva ou efeito retórico e se arrisca e expõe pela sua verdade. Dizer tudo, sim, mas em ligação com a verdade, sem mascarar-la, implicando sempre a relação com o outro, em que tais procedimentos servem a um útil, precioso, indispensável para a cidade e para os indivíduos, pois, através da *parresia* se estabelece a correspondência entre dizer e viver. Foucault cita duas condições suplementares ao dizer franco da verdade: o sujeito, ao dizer o que pensa, corre o risco de irritar o outro, arrisca-se à violência, fazendo com que a *parresia* demande certa forma de coragem; paralelamente, aquele a quem é dirigida a *parresia* precisa aceitar o jogo, escutar aquele que se arrisca a dizer-lhe a verdade.

Este trabalho se dispôs a ouvir a verdade dos participantes; não se quis calar a voz nem trazer uma imagem maquiada do trabalho docente. Os processos que envolvem a produção textual são reconhecidamente dificultosos aos professores e à escola. Este estudo também teve o cuidado de trazer as angústias docentes com os textos das crianças de forma a diminuir esse peso que muitas vezes o professor carrega sozinho por ter mais que calar do que expor suas dúvidas e incertezas.

E com igual anseio, dispensando a faca e o queijo, compartilhou-se com cada um e com todos o desejo da fome⁸⁴.

Quadro-síntese da Seção 5

- Apresentam-se os dados gerados pelo questionário aplicado e as análises das respostas dos participantes.
- Explicitam-se as condições de aplicação do questionário e os participantes que responderam ao instrumento – somente professores, dentre os quais 67% era efetivos e 33% admitidos em caráter temporário.
- Informa-se que, dos 50 formulários distribuídos, retornaram 42 respondidos.
- Expõe-se a estruturação do questionário: 25 questões divididas em quatro partes – 7 perguntas sobre o perfil dos respondentes, 2 sobre formação acadêmica, 5 indagações acerca das concepções e vivências sobre formação continuada, 10 sobre concepções teóricas e práticas relativas ao trabalho específico com língua portuguesa.
- Retomam-se os estudos de Huberman (2013) e Gonçalves (2009) sobre o ciclo de vida humana e profissional do professor, relacionando-os aos dados gerados pelo questionário.
- Informa-se sobre a situação de acumulação legal: 55% lecionam em um período, 45% acumulam função.
- Revela-se a preferência dos participantes pelo trabalho com Língua Portuguesa e Matemática e apontam-se os motivos indicados pelos participantes como preparo para lecionar tais componentes curriculares.
- Expõem-se os dados sobre formação acadêmica – todos cursaram Pedagogia, exigência da LC n.º 32/2010, a maioria em instituições privadas entre 2001 e 2010, em consonância aos estudos de Barretto (2015).
- Apresentam-se as contribuições atribuídas a cursos de formação continuada na visão dos participantes, bem como as críticas que desvelam em relação a esses processos.
- Indicam-se os aspectos considerados indissociáveis aos cursos de formação continuada, dentre os quais se destaca a relação entre teoria e prática.
- Informa-se que o tema “produção de textos” é discutido em formações na escola, segundo os participantes.
- Revela-se que a maior dificuldade no trabalho se refere à produção, correção e avaliação de textos.
- Apontam-se os objetivos da produção textual, dentre os quais elencam-se os relacionados à avaliação.
- Defende-se o ensino da produção de textos além da correção ortográfica e atribuição de notas e conceitos.
- Expõe-se que, de acordo com as respostas, as propostas de produção integram sequências didáticas.
- Aponta-se que 7% afirmam dominar o planejamento de SDs e que 93% indicam que têm dúvidas sobre isso.
- Revela-se que não há um procedimento sistematizado de intervenções docentes sobre a produção do aluno.
- Indicam-se como aspectos relevantes na avaliação dos textos os relacionados às capacidades discursivas e às capacidades linguísticas.
- Evidenciam-se as expectativas em relação ao curso, destacando-se a melhoria/enriquecimento da prática.

⁸⁴ Referência aos versos de Adélia Prado “Quarenta anos: não quero faca nem queijo. / Quero a fome.”, do poema “Tempo”: PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1999, p. 157.

“ELEMENTAR, MEU CARO WATSON. ALGUÉM NOS ROUBOU A TENDA”⁸⁵: O QUE OS PLANEJAMENTOS PERMITIRAM CONSTATAR

Se você faz tudo sempre igual
é seguro que nunca se perca,
mas é possível que nunca se ache.

(VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016. p. XX)



(MAGRITTE, René. **Espelho falso**, 1928. Óleo sobre tela. 54,0 x 80,9. Nova Iorque, Museum of Modern Art. Disponível em <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/1452>. Acesso em 14 abr. 2020.)

⁸⁵ Excerto do livro “Um espelho só meu”: SALDANHA, Ana. **Um espelho só meu**. 2. ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2002. p. 42.

“Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?” é a pergunta que a Rainha Má da história “Branca de Neve e os sete anões” faz todos os dias, na expectativa da resposta constante de que não há beleza que ultrapasse a dela⁸⁶. É a mera constatação do tido como certo. A primeira resposta que contraria a opinião da personagem sobre ela mesma desperta-lhe a ira e a não aceitação da indicação do espelho.

Lidar com o adverso exige a maturidade do olhar. Mas, como os “[...] olhos se gastam no dia-a-dia, opacos” (RESENDE, 1992⁸⁷), as vistas embaçam com o cotidiano, enxergar até o óbvio parece ser uma dificuldade quando se está envolvido em um processo. E é do necessário distanciamento, do reparar crítico que as melhorias podem ter início.

Em Educação, há sempre o que aprender, isso não pode ser ignorado. E há muitas formas de fazê-lo. Importa, no entanto, que se tenha clareza dos objetivos pretendidos, o que requer, além de diagnóstico preciso do que os estudantes já sabem e do que precisam saber, o conhecimento da melhor maneira (ou plural!?!) de como promover esse aprendizado, afinal “A aula é um tempo permeado pela intencionalidade” (VEIGA, 2008, p. 291).

Há, pois, três pontos que são colocados para reflexão neste momento: a complexidade do bom planejamento docente; o papel do coordenador pedagógico como mediador das aprendizagens dos professores; o necessário olhar crítico que emancipa (e não que castra) sobre o que já é e o que ainda precisa ser feito na sala de aula. Para Veiga (2008, p. 268), “O que acontece na aula é muito mais do que ordem de transmissão e recepção de informação”, explicando que

[...] a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico e simplista. A aula não pode ser pensada como um receituário ou uma ação improvisada em torno de um tema. As situações complexas, que não permitem uma solução uniforme, são as que mais requerem uma atitude profissional, bem fundamentada, que possa responder ao para que, o que, para quem, quem, com que, quando e onde de cada uma das situações particulares. Isso requer um trabalho criativo, colaborativo e rigoroso (VEIGA, 2008, p. 268).

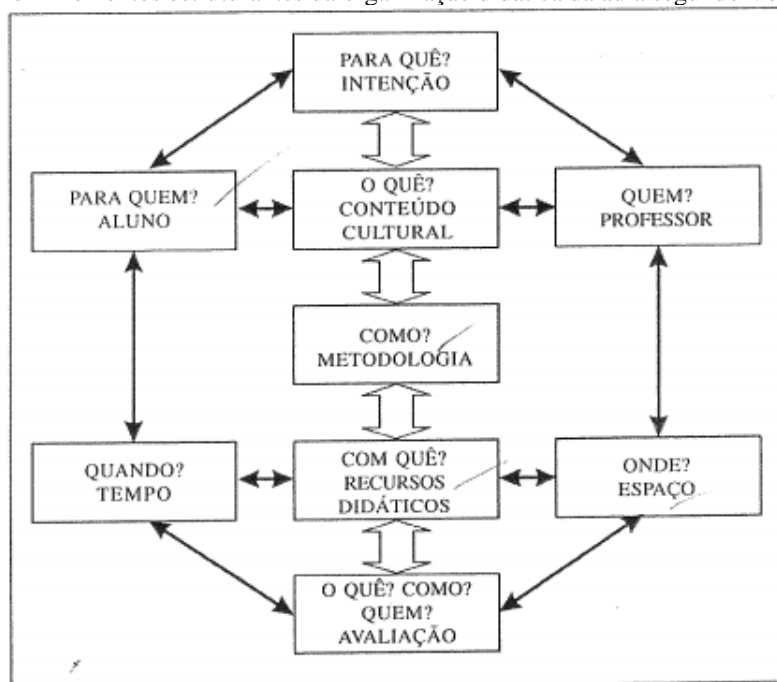
Veiga (2008), dentre outras questões relevantes, defende a disposição docente para modificar as rotinas de ações pedagógicas, de procedimentos didáticos, bem como a disposição ao questionamento dos próprios saberes, a discussão sobre a descontextualização e o aligeiramento dos saberes de ensino, o rompimento com a concepção conservadora de ciência e com a fragmentação disciplinar, o questionamento do esquema dissociativo da relação teoria-prática, a análise dos resultados da concepção de avaliação de cunho classificatório. Logo, pensar a organização da aula se mostra de fundamental importância, o que assinala a relevância

⁸⁶ Referência ao conto maravilhoso tradicional “Branca de Neve e os sete anões”, dos Irmãos Grimm.

⁸⁷ Publicação *on-line*, sem indicação de página: RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: http://www.releituras.com/olresende_vista.asp. Acesso em: 17 abr. 2020.

dos planejamentos semanais para muito além do aspecto burocrático que possa parecer ter numa visão superficial da rotina docente. A autora sugere algumas indagações que sintetizam, de modo mais geral, os elementos estruturantes da organização da aula em direção a um projeto colaborativo, conforme se verifica na Figura 25:

Figura 25 - Elementos estruturantes da organização didática da aula segundo Veiga (2008)



Fonte: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 275.

Quando se observa a planificação de Veiga (2008), é possível entender a complexidade da aula e, portanto, de seu planejamento. Ensinar não é tarefa para leigos, para amadores. A profissão docente tem suas exigências e peculiaridades; entendê-las ajuda a dimensionar a tarefa dos professores. Por que planejar, afinal? Para Moretto (2007, p. 100), a resposta parece óbvia:

[...] planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Na prática, no entanto a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter. Há quem pense que tudo já está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professora seja suficiente para ministrar suas aulas com eficiência.

A questão de uma melhor organização do planejamento docente como foco da formação continuada da rede municipal pesquisada não é nova e a percepção de que esse é um ponto crucial para uma aprendizagem bem sucedida há muito vem sendo matéria de discussão entre os profissionais do sistema.

De 2008 a 2016, a Secretaria Municipal de Educação vivenciou um período de investimento significativo nas questões relativas à formação continuada de seus profissionais.

A análise da compilação de dados referentes ao período de 2011 a 2016, a cujas planilhas formativas se teve acesso e que foram sintetizadas no Anexo A, permite concluir que, nesse período, o sistema municipal experimentou um movimento de deslocamento de ações formativas centradas em palestras⁸⁸ e orientações técnicas⁸⁹ para um modelo que passou a incluir encontros formativos em que se discutiam obras de cunho pedagógico e voltadas à realidade escolar, assessorias pedagógicas, socialização de práticas docentes, orientações pedagógicas, caracterizando um pensar a educação de modo coletivo e que envolvia a gestão escolar como corresponsável na formação continuada dos profissionais da rede. As ações formativas nesse sentido abarcavam o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, no entanto, o Anexo A focaliza o envolvimento do Ensino Fundamental por ser o segmento em que se situa este estudo.

O compilado permite, ainda, analisar um “desinvestimento”, a partir de 2016, no modelo de formação que vinha sendo construído, mais autônomo e planejado a partir de necessidades sentidas pela rede, e a instituição de programas elaborados por instituições externas por meio de celebração de convênios e atendendo a critérios e interesses determinados pelo Executivo Municipal, nem sempre situações em que a voz da equipe da Secretaria Municipal de Educação tenha sido considerada.

Para que melhor se entenda, assim, esse percurso formativo que foi sendo desenhado no contexto municipal biriguiense – e que influenciou substancialmente a proposição deste estudo –, os processos de formação continuada implementados foram, principalmente entre 2014 e 2015, envolvendo os gestores nas tomadas de decisão, passando a incluir estudos coletivos e, de forma crescente, tomando o planejamento dos professores como objeto de estudo. Isso não se deve isoladamente a decisões tomadas no período compreendido por um ano ou dois, mas a um amadurecimento teórico e a ações que foram sendo planejadas e colocadas em prática de forma cumulativa e progressiva. Certo também que a equipe da secretaria de educação, em anos anteriores, gozava de maior autonomia e à Secretária de Educação à época era garantida a liberdade de gestão sem a interferência política e direta da administração municipal. Em outras palavras, havia uma “separação” estabelecida entre o que era o papel político do cargo e o que era a atribuição de gestão da educação como direito (das crianças, das famílias e dos seus profissionais).

⁸⁸ As palestras eram realizadas por profissionais externos, contratados ou convidados.

⁸⁹ As Orientações Técnicas (OTs) referenciam encontros formativos planejados e conduzidos pelos próprios profissionais da Secretaria de Educação – profissionais que cuidavam das questões pedagógicas (coordenadores, diretores de departamento, supervisores de ensino).

Reconhecer esses avanços na concepção formativa e entender os ideais que guiaram o trabalho do órgão central no período tomado para análise nesse recorte não impede que sejam apontados os excessos que foram cometidos, principalmente no que se refere ao trabalho dos gestores, que tinham que acompanhar todas as ações (que eram muitas, em quantidade): do segmento Infantil, do Fundamental e da gestão propriamente dita. Esse acompanhamento, por vezes, exigiu desses especialistas a priorização de dadas demandas e, nesse sentido, outros aspectos do trabalho pedagógico na unidade podem ter sido prejudicados, o que, em certa medida, gerou um descontentamento por parte de alguns. Ainda que considerada essa situação, entende-se que os avanços obtidos nesse período foram sustentação para o andamento pedagógico da rede municipal, mesmo quando, após o período indicado, a concepção de formação que imperou foi de esvaziamento pedagógico para abordagem de questões substancialmente sociais em detrimento dos estudos sobre aprendizagem, existindo também a visão de “treino” para as avaliações externas, o que passou a guiar as reuniões formativas.

Após 2016, a negação velada ao modelo formativo que se vinha construindo foi bastante evidente, chegando a ser orientado aos gestores escolares que não exigissem de seus professores o planejamento por sequências didáticas, expressão que parecia proibida de ser pronunciada nas unidades escolares. Em muitas escolas, o trabalho formativo voltado ao planejamento de SDs teve continuidade pela coragem, ousadia e resistência dos diretores e coordenadores que compreendiam a importância dos estudos que embasavam as formações anteriores.

Mesmo que muito se tenha estudado e discutido em âmbito de rede municipal sobre sequências didáticas, é possível afirmar que os planejamentos seguiam mais um modelo de SD da didática geral do aquele que os estudos da Linguística vinham desvelando. Pode-se dizer que há mais atividades numa sequência que não necessariamente explicita uma relação entre uma e outra do que uma organização modular que caracterize o planejamento como SD.

Embora o PNAIC, em 2013, tenha trazido à luz os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o modelo proposto pelos estudiosos tenha sido estudado tanto no curso de extensão promovido pelo Governo Federal quanto pelos gestores escolares e professores em seus HTPCs, os encaminhamentos da SD nos moldes da Linguística não chegavam (e ainda não chegam) à sala de aula para o trabalho com os alunos, o que revela que esse ainda é um campo de muita exploração para estudos na academia por não ser retrato, provavelmente, da realidade focada neste trabalho de maneira isolada.

Esse comparativo entre modelos mais voltados à Didática em geral ou mais adequados à Linguística não eram discutidos pelos profissionais e não seria absurdo afirmar que isso não era algo claro nem para o órgão central da educação do município. Reconhecia-se que era

importante promover uma formação em que a importância do planejamento fosse refletida e em que a dialogia da aula fosse considerada, mas não se vinculava ao parâmetro conceitual de SD.

Com esse argumento, nos anos 2015 e 2016, a equipe pedagógica do município – no âmbito de escolas e de redes –, tendo, por meio de parceria estabelecida entre a SME e a Fundação Lemann, participado de formação centrada na aula, começou a manifestar preocupação maior com protocolos de observação de aulas e, reconhecendo a necessidade de ajudar os docentes nesse processo de melhor pensar esse momento, apresentou à rede um formulário de planejamento de sequência didática, que é representado na Figura 26:

Figura 26 - Plano de Sequência Didática (2015/2016)

PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA					
UNIDADE ESCOLAR:	ÁREAS DO CONHECIMENTO:			SÉRIE/ANO/TURMA:	
CONTEÚDOS:					
OBJETIVO GERAL DA SEQUÊNCIA: <small>O que você quer que seus alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final da sequência.</small>					
AVALIAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA: <small>Descreva como você vai verificar se eles aprenderam o que era proposto pelo objetivo geral da sequência.</small>					
ATIVIDADES					
MÓDULOS <small>Descreva o(s) objetivo(s) específico(s), o(s) descritor(es) envolvido(s) (no caso do ensino fundamental) e a avaliação para cada um dos módulos da sequência.</small>	PROFESSOR <small>O que o professor fará em cada módulo.</small>	ALUNO <small>O que o aluno fará em cada módulo.</small>	ORGANIZAÇÃO DA SALA <small>Como a sala estará organizada.</small>	TEMPO <small>Quanto tempo levará para concluir o módulo.</small>	RECURSO <small>Recursos materiais necessários para o módulo.</small>
Módulo 1 Objetivo(s) específico(s): Descritor(es): somente no EF Avaliação:					
Módulo 2 Objetivo(s) específico(s): Descritor(es): somente no EF Avaliação:					

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Birigui.

Esse formulário buscou trazer adaptações ao modelo oferecido nos cursos dos quais a rede participara, a fim de promover e embasar a reflexão para aspectos que se mostravam lacunares no planejamento cotidiano das aulas. Agregou, assim, influências de diversos estudos e marcadamente voltou-se mais aos princípios da Didática em geral. A adoção do documento não representou uma arbitrariedade ou uma imposição; seu papel era o de orientar para questões que deveriam ser atentadas ao se planejar uma sequência de aulas. Nesse sentido, sempre se considerou a possibilidade de adaptações e apropriações docentes em seu uso, assim como também se avistou a chance de que houvesse excelentes planejamentos que não seguiam esse ou qualquer outro padrão. Sempre se creditou valor ao potencial docente de autoria e de reflexão sobre o próprio planejamento.

É possível perceber que alguns dos elementos considerados por Veiga (2008) comparecem no formulário proposto pela rede municipal. A intenção que permeou esse processo considerou a oportunidade de refletir sobre o protagonismo discente na aula e de como questões tais quais a organização do espaço físico da sala de aula, o tempo de cada atividade, os recursos que são disponibilizados interferem no desenvolvimento da aprendizagem. As descrições das ações docentes e das ações discentes levaram a rede a refletir bastante quando os planejamentos começaram a ser planejados, principalmente porque a própria redação dos formulários revelou, à época, o uso de verbos que evidenciavam um professor que ocupava posição transmissiva e alunos que eram colocados numa atitude de recepção silenciosa do que o professor tinha a dizer.

As escolas que mostraram abertura a esse processo de pensar a aula incorporaram a sugestão do formulário à rotina de planejamento dos professores e foram aprimorando os processos interlocutivos entre gestão e corpo docente, promovendo discussões a partir do que concretamente os professores conseguiam projetar e reforçando que o planejamento semanal das aulas não pode prescindir da intencionalidade pedagógica. Para tanto, com vistas a auxiliar nessa análise, os gestores tinham um protocolo com alguns questionamentos que deveriam ser respondidos a partir de evidências, fugindo, assim, do “achismo” e da superficialidade/vaguidão dos apontamentos, que nada contribuem para a formação e crescimento dos professores, conforme se verifica na Figura 27:

Figura 27 - Protocolo de análise do planejamento de Sequência Didática - Ensino Fundamental (2015/2016)
Protocolo de análise do planejamento de Sequência Didática – Ensino Fundamental

Unidade Escolar	
Gestor	
Data da análise	Semana planejada
Professor/Turma	
Disciplinas envolvidas	
Questão norteadora	Indicadores/evidências
1. Os conteúdos priorizados foram garantidos ao longo do trabalho desenvolvido?	
2. O objetivo geral delimitado está adequado ao ano/turma? Ele atende às habilidades descritas no plano?	
3. Os instrumentos de avaliação indicados permitem verificar se a aprendizagem será garantida?	
4. Os módulos delimitam as habilidades do plano priorizadas e os descritores envolvidos?	
5. Cada módulo prevê o tempo que será utilizado para o seu desenvolvimento?	
6. A sequência didática parte de uma situação real ou contextualizada para sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos?	
7. Os recursos planejados estão adequados para o desenvolvimento das atividades propostas?	
8. As atividades preveem agrupamentos ou condições de organização que possibilitem que todos os alunos compartilhem, discutam e confrontem seus conhecimentos?	
9. Há um problema ou desafio a ser resolvido pelas crianças?	
10. Ao longo da sequência, há situações em que as crianças colocam em uso os conhecimentos que estão sendo construídos?	
11. O uso social do conhecimento é priorizado nas atividades planejadas?	
12. Há instrumentos para avaliar cada momento da sequência de forma a orientar as intervenções e os encaminhamentos?	

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Birigui.

Cabe ressaltar que houve críticas por parte de pontuais gestores e esse posicionamento teve reflexos na postura dos professores de algumas unidades escolares que julgaram dispensáveis esses documentos e não enxergaram contribuições desses protocolos; em algumas dessas instituições, o termo “sequência didática” era alvo de apreciações negativas sem qualquer embasamento teórico que provasse ou sustentasse essa rejeição. No entanto, entende-se que tal atitude revelava mais um enfrentamento político-partidário por parte de isolados grupos escolares do que um real discernimento e entendimento dos avanços dos estudos linguísticos que defendem o uso da SD. Infelizmente, esse tipo de confusão do papel do gestor e do envolvimento com bandeiras partidárias interfere, e muito desfavoravelmente, na formação dos professores, o que não deveria acontecer, visto que contamina negativamente a equipe e só a escola, ao longo do tempo, se mostra prejudicada em muitos dos aspectos que a caracterizam.

Há, nessa questão, reveladas duas verdades: os gestores devem se manter atualizados quanto aos estudos acadêmicos no campo da Pedagogia e das áreas relacionadas; a politicagem não pode adentrar a escola, sob o sério risco de se cegar às contribuições que as iniciativas formativas podem refletir no desenvolvimento profissional docente e na aprendizagem das crianças, independente de qual legenda esteja à frente da gestão municipal. Negar os avanços científicos em Educação é negar a natureza da profissão docente: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (FREIRE, 2011, p. 83, grifo do autor).

Outro ponto que pode ser entendido é que, não raro, os professores acreditam estar fazendo algo que na verdade não estão; o trabalho com gêneros exige uma metodologia diferenciada, uma compreensão maior dos estudos da linguagem, que ultrapassa as propostas mais tradicionais, em que se percebe o papel da interação no ensino da língua materna, que não se constitui um amontoado de frases somente. De acordo com Barros e Bardini (2012, p. 82),

[...] apesar de essa nova concepção de ensino e aprendizagem de língua materna conceber os gêneros de texto como instrumentos fundamentais para as atividades em sala de aula, há certa dificuldade para a sua implantação no contexto escolar. Um desses motivos deve-se ao fato de os professores com formação mais tradicional, em geral, terem dificuldades para compreender esse novo modelo de ensino ou, em alguns casos, não o aceitarem (cf. NASCIMENTO, 2009).

Em sentido oposto, as escolas que incorporaram as medidas adotadas revelaram um maduro crescimento do grupo de professores no que concerne ao voltar-se à própria prática e ao planejamento no sentido de identificar o que ainda é possível aprender e melhorar, principalmente quanto à formação de equipes colaborativas e ao incentivo ao trabalho em equipe, que, segundo Fullan e Hargreaves (2006, p. 98), “[...] opera no mundo das idéias; analisa criticamente as práticas existentes, busca melhores alternativas e une esforços para

produzir melhoras e medir seu valor”. Os autores reforçam, ainda, que “Construir a cultura do trabalho em equipe supõe um longo itinerário evolutivo. Os atalhos não existem” (FULLAN; HARGREAVES, 2006, p. 101). Essas escolas, verdadeiras comunidades de aprendizagem, especialmente entre os docentes, continuaram trabalhando com esses protocolos, independentemente de troca de gestão política e pedagógica e permaneceram insistindo no trabalho com sequências didáticas, sob a crença de que avanços se provam mediante processos de construção a partir do que já se tem e não por simples substituição sem sólidos argumentos e destituídos de bases científicas.

Torna-se válido destacar que um dos grandes problemas das políticas públicas de formação docente é justamente a descontinuidade, que gera impactos nos sistemas escolares. Muitos gestores de sistema ignoram que as políticas formativas só resultam em transformações positivas quando acompanhadas pelo respeito à trajetória profissional de seus professores; qualquer projeto que desconsidere o diálogo com o coletivo docente e despreze suas necessidades e anseios será fadado ao fracasso e não se sentirão contribuições na realidade vivida de fato pelos profissionais. Há que se considerar, principalmente, que

Tudo que fazemos pode sempre ser feito de forma diferente e muitas vezes melhor. A nossa experiência é uma experiência aberta. O passado é extremamente importante, mas como uma luz que ilumina o presente e nos ajuda a vê-lo melhor, e a evitar erros e omissões da experiência anterior (TEIXEIRA, 1977, p. 11).

Tentar apagá-lo é predestinar toda uma comunidade profissional à escuridão.

6.1 As observações sobre os planejamentos: “[...] primeiro as imediatas, depois as prováveis, depois as possíveis, depois as imagináveis”⁹⁰

Como uma das atividades do curso, solicitou-se que cada uma das quatorze escolas participantes cedesse uma sequência didática, já planejada e executada pelos docentes no período de fevereiro a junho de 2019, que tivesse envolvido a produção de um gênero textual/discursivo. Essa exigência, além de necessária, ajudou a recuperar e reforçar a importância dessa forma de planejamento entre os participantes.

Foram entregues dezesseis planejamentos; quatro deles, de três unidades escolares distintas, o fizeram no formulário de planejamento de sequência didática apresentado na introdução desta seção, evidenciando que alguns gestores e suas equipes incorporaram o

⁹⁰ Trecho de “Ensaio sobre a cegueira”, de José Saramago.

documento em suas rotinas de planejamento e deram continuidade às ideias discutidas durante a formação em 2014/2015/2016.

Em concordância com Barros e Bardini (2012, p. 82), a escolha dessa metodologia de ensino de língua se faz pela crença de que o trabalho com sequências didáticas “[...] e, conseqüentemente, com os gêneros de texto, permite aos alunos aprimorarem seus conhecimentos discursivos, na medida em que esses interagem socialmente com a linguagem”.

Há dois esclarecimentos que merecem destaque antes da análise que será feita: 1. a rede municipal pesquisada possui Plano de Ensino⁹¹ unificado, logo, há gêneros que se repetem por se constituírem conteúdo de trabalho em língua portuguesa; 2. todos os anos, há um calendário de formação continuada elaborado pela Oficina Pedagógica da SME com foco determinado em âmbito de rede e desenvolvido, pelos gestores, nas unidades escolares, em HTPC; nos últimos anos, tem sido priorizado o trabalho com descritores da Prova Brasil que se mostram em defasagem na rede a partir de diagnósticos feitos, motivo pelo qual alguns deles comparecem nas SDs analisadas de maneira intensificada.

Em relação ao Plano de Ensino do município, os gêneros de trabalho indicados para o quinto ano do Ensino Fundamental encontram-se no Quadro 28, que segue:

Quadro 28 - Gêneros textuais/discursivos de trabalho em Língua Portuguesa de acordo com o Plano de Ensino Municipal (2019)

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Esfera de circulação: <i>Escolar e jornalística</i>	Esfera de circulação: <i>Cotidiana</i>	Esfera de circulação: <i>Literária – prosa</i>	Esfera de circulação: <i>Literária – verso</i>
Verbete de enciclopédia Verbete de enciclopédia virtual Artigo de divulgação científica Jornal: título e subtítulo na reportagem Artigo de opinião	Regras de jogo Carta e e-mail Propaganda Roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário	Lenda, mito Literatura infanto-juvenil Fábula Conto tradicional Crônica História em quadrinho	Poema narrativo Cordel
Aprofundamento: Carta ao/do leitor	Aprofundamento: relato de vivência	Aprofundamento: contos de assombração	Aprofundamento: poemas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Sobre a relação apresentada no documento municipal, importa destacar, inicialmente, que nem tudo o que está indicado é gênero textual/discursivo, marcando uma confusão conceitual. O jornal, por exemplo, é, na concepção defendida neste trabalho, suporte; título e subtítulo de reportagem são elementos estruturais do gênero reportagem, mas não são autonomamente gêneros. Embora haja controvérsias sobre a indicação do mapa como gênero,

⁹¹ O Plano de Ensino da rede municipal é um documento composto por conteúdos, habilidades, procedimentos e avaliação, dividido por componente curricular e por ano. Os campos dos conteúdos e habilidades são estabelecidos pela Secretaria Municipal; os procedimentos e a avaliação são definidos pelas equipes escolares.

alguns autores consideram-no gênero do domínio discursivo instrucional da esfera científica, acadêmica e educacional (MARCUSCHI, 2008); a descrição é aspecto tipológico e estrutural do gênero itinerário. Por fim, no que tange às confusões conceituais, literatura infanto-juvenil é gênero literário⁹², mas não se enquadra como gênero textual/discursivo.

Relativamente às habilidades exigidas para a organização do trabalho docente, o Plano de Ensino vigente define que sejam produzidos textos escritos, coesos e coerentes dentro de cada gênero previsto, sendo possível inferir que todos são objeto de atividade escrita. Sobre isso, cabe um amadurecimento por parte da rede municipal no entendimento de que não necessariamente todos os gêneros devem ser produzidos e que há os que devem ter priorizado o trabalho com leitura.

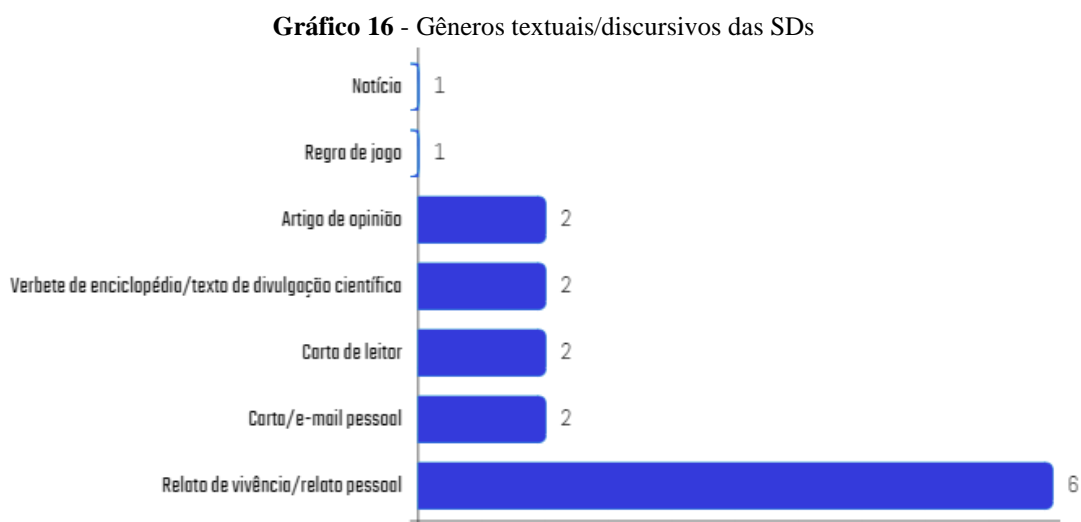
Olhar refletidamente para o Plano de Ensino do município deve ser um ponto de formação para os profissionais a fim de que se fomente a compreensão de que esse documento deve ser um orientador e um facilitador do trabalho pedagógico. As redes municipais carecem de estudos mais aprofundados sobre os seus planos de ensino/currículos, sobre os processos de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de suas unidades de modo que sejam objeto de estudo em processos formativos e possam cumprir sua função para além dos aspectos burocráticos que assumem e se materializam em seu aspecto prático. Suas equipes devem, portanto, olhar cuidadosa e criteriosamente para essas construções de tempos em tempos.

Se há uma crítica que pode ser tecida neste momento acerca desses documentos é justamente a respeito da falta de formação aos profissionais sobre sua importância e da necessária concepção democrática em sua elaboração. Acabam, muitas vezes, sendo compilados, recortes de textos alheios que são encadernados e só são retirados de armários da sala de direção de quatro em quatro anos para entrega, com nova capa e novas imagens, aos órgãos centrais.

Documentos que não são refletidos e estudados por gestores e docentes acabam por não serem tomados como material de formação; são aceitos passivamente e neles não se percebem inconstâncias, incoerências e, assim, o professor acaba planejando suas aulas quase que “por instinto” do que pelas habilidades que são descritas/apontadas nos referenciais. Dessa maneira, o foco recai sobre o conteúdo e não sobre o que desse conteúdo se quer garantida a aprendizagem. Também não são propostas alterações, adequações, como se tudo estivesse sempre perfeito.

⁹² Considera-se gênero literário um conjunto de obras que apresentam características análogas de forma e conteúdo. Na concepção clássica, os gêneros se dividem em três categorias básicas – épico, lírico e dramático –; na organização atual, consideram-se os gêneros narrativo, lírico e dramático.

No que se refere aos planejamentos semanais que foram cedidos pelas escolas, o Gráfico 16, na sequência, traduz os gêneros priorizados pelos docentes:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Apenas uma das SDs enviadas trabalhou um gênero não constante no Plano de Ensino, no caso a notícia, evidenciando que os planejamentos cumprem as determinações estabelecidas e acordadas entre os profissionais da rede. O Plano de Ensino tem sua importância por ser um instrumento didático-pedagógico de registro das ações para um dado componente curricular, apresenta uma previsão mais geral do que se pretende desenvolver ao longo de um período letivo determinado (bimestre, semestre, ano), além de ser um documento administrativo de elaboração e uso obrigatórios. Tem certa flexibilidade, o que permite que o professor faça algumas alterações que julgar necessárias diante do seu contexto de trabalho. É norteador; não é uma “camisa de força”, por isso, a presença do gênero notícia não se configura um absurdo por não estar no rol de gêneros selecionados pela rede para o trabalho no quinto ano. Se o professor sentiu a necessidade de abordá-lo, se as crianças desenvolveram aprendizagens significativas nesse processo, está mais do que justificada a escolha docente.

A partir da premissa de que às escolas foram solicitadas “sequências didáticas”, as análises seguiram critérios baseados no modelo genebrino dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e das apropriações desse modelo ao contexto brasileiro segundo Swiderski e Costa-Hübes (2009). Para tanto, foram definidas como categorias de análise, abordadas cada uma em tópico específico: 1. Apresentação da situação de comunicação; 2. Produção inicial; 3. Produção do gênero de trabalho segundo o Plano de Ensino e a circulação do texto produzido; 4. Atividades de leitura; 5. Informações sobre o gênero; 6. Análise linguística.

6.1.1 “Alô, alô, marciano, aqui quem fala é da Terra”⁹³: a apresentação da situação de comunicação

A situação de comunicação é o que, basicamente, justifica o trabalho com um gênero. Sua apresentação é, em linhas gerais, o motivo pelo qual se torna necessário estudar um gênero textual/discursivo.

Para Dolz, Noverraz e Schneywly (2004, p. 84),

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ele prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

Cavalcante (2014, grifo da autora)⁹⁴ explica que

A expressão *situação comunicativa* tem sido usada como equivalente de *contexto* ou *contexto imediato*. Denomina-se *situação comunicativa* o momento imediato em que o gênero discursivo se materializa em texto numa situação real de uso. Os fatores que configuram a *situação comunicativa*, na qual o gênero discursivo se encontra ancorado, englobam os atores sociais envolvidos (interlocutores), o espaço (contexto de circulação), os objetivos comunicativos envolvidos na situação, o gênero ou conjunto de gêneros discursivos utilizados. Ou seja, uma *situação comunicativa* envolve: o lugar (quadro espaço-temporal), o propósito comunicativo, os participantes e o gênero discursivo. Os participantes trazem consigo conhecimentos diversos, tais como: linguísticos, ideológicos, culturais, sociais, crenças e valores, que vão compor a situação comunicativa. Além disso, a composição da *situação comunicativa* deve levar em consideração o lugar ocupado pelos participantes envolvidos, como também seu ponto de vista e os papéis por eles ocupados ao comporem a situação. Por lugar entende-se não só o local físico imediato no qual a cena se desenrola, mas também o lugar sócio-histórico e suas representações para uma determinada cultura ou grupo. O propósito comunicativo diz respeito à finalidade, ao intuito da comunicação.

É nesse momento que se apresenta explicitamente um problema de comunicação bem definido, para que os alunos reconheçam e “[...] compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Os autores defendem que

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85, grifo dos autores).

⁹³ Versos da música “Alô, alô, marciano”, composta por Rita Lee e Roberto de Carvalho, que integra o álbum “Saudade do Brasil”, de Elis Regina, lançado em 1980, pela WEA.

⁹⁴ Não há indicação de página, embora se trate de transcrição literal, por se tratar de verbete de documento *online*, disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>, acesso em 29 abr. 2020, devidamente indicado nas referências deste trabalho.

Barros e Bardini (2012, p. 90-91) explicam que

A apresentação inicial é o momento em que as intenções de trabalho com o gênero oral ou escrito são apresentadas aos alunos, através de um problema de comunicação, isto é, a partir de uma necessidade ou carência expressa pelo contexto. O aluno fica conhecendo o gênero que será trabalhado, o conteúdo e a sua importância. A apresentação inicial apresenta três dimensões principais que visam: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) apresentar o gênero, da forma como ele circula socialmente, aos alunos; c) apresentar o projeto de escrita aos alunos (projeto esse simulado/ficcionalizado pela SD).

Das dezesseis SDs em tela, nenhuma partiu da apresentação da situação de comunicação, principalmente porque planejamento algum tinha a situação de comunicação definida. Isso se revelou uma prioridade de abordagem com os cursistas, de modo a desenvolver no grupo a percepção de que, sem essa definição, a escrita proposta para produção não tem função social. Nesse sentido, tem-se a perpetuação da cultura de escrita na escola para o professor, único interlocutor do aluno, com papéis nem sempre dialógicos.

6.1.2 *“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?”⁹⁵, ou o porquê da produção inicial*

É de Rubem Alves a questão que intitula esta seção. São do autor a resposta e a justificativa dela também: “O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá” (ALVES, 1999, p. 24). Sua citação é retomada porque se intenciona falar da importância da produção inicial na SD. É uma metáfora oportuna a do jardineiro e seu jardim. E por que existe uma produção inicial no começo do caminho, já que as pedras, se sabe, estão no meio dele⁹⁶? Justamente porque, sem o professor que identifique o quanto seu aluno pode florescer, as produções das crianças em nada avançarão. É preciso saber o que é erva daninha e o que é promessa de broto; “[...] e há que se cuidar do broto / pra que a vida nos dê flor”⁹⁷ (NASCIMENTO; TISO, 1983).

A produção inicial é, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), o momento em que “[...] os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si

⁹⁵ ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999. p. 24.

⁹⁶ Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho”: ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 61.

⁹⁷ Referência aos versos da música “Coração de estudante”, de Milton Nascimento e Wagner Tiso (1983).

mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade”. Para os autores, a proposição da produção inicial, ao contrário do que se pode imaginar,

[...] não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

De acordo com Barros e Bardini (2012, p. 91),

A *produção inicial* consiste na etapa de elaboração de um primeiro texto que permite reconhecer as capacidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à escrita ou à produção oral de um dado gênero. É o diagnóstico inicial (primeiro passo da avaliação formativa) que permitirá ao professor elaborar atividades para a SD.

Dos planejamentos entregues pelas escolas, quatro apresentavam a proposição de uma produção inicial, três deles envolvendo o gênero relato de vivência/retrato pessoal e um referente ao trabalho com carta pessoal/*e-mail*; dez solicitaram a produção do gênero trabalhado como fechamento da semana planejada; um solicitou a escrita após a apresentação inicial de características do gênero e outra proposta como fechamento da semana; um iniciou a produção do gênero ao longo da semana (nem produção inicial, nem fechamento do planejamento). Três, dos quatro planejamentos que solicitaram a produção inicial, apresentaram momentos em que os primeiros textos dos alunos foram retomados de alguma forma – correção coletiva de uma produção escolhida, preenchimento de ficha de autocorreção –; nas demais não se identifica outro encaminhamento que não uma única correção feita pelo professor.

Tal qual a defesa que neste trabalho se faz sobre a tomada dos PPPs como objeto de formação, advoga-se pela adoção dos planejamentos docentes como material formativo como ponto fundamental para a melhoria da prática pedagógica dos professores. Olhar criticamente o que é produzido contribui para a reflexão sobre os objetivos e intenções que orientam tais documentos, buscando encontrar as potencialidades e as fragilidades do planejamento. As potencialidades evidenciam os avanços que os professores já apresentam no que se refere a formas de mediação mais assertivas e transformadoras; as fragilidades encaminham os estudos que precisam ser desenvolvidos pelas equipes pedagógicas em momentos formativos, apontam concepções presentes nas atividades, permitem que o grupo faça análises sobre o que ainda não se sabe fazer para que, coletivamente, sejam traçados caminhos que levem à modificação almejada. É uma oportunidade de refletir e analisar algo real e próximo dos professores e não somente teorizar sobre situações hipotéticas.

Os estudos de Weisz (1999) apontam alguns princípios didáticos que garantem uma boa situação de aprendizagem, planejados na Figura 28, apresentada na sequência:

Figura 28 - Princípios didáticos presentes em boas situações de aprendizagem segundo Weisz (1999)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. p. 66.

Para Weisz (1999, p. 66), “Juntos, os dois primeiros pressupostos formam o pano de fundo de uma proposta didática baseada na concepção de aprendizagem como construção” e, neste trabalho, se relacionam com um ensino da produção textual com mais significado para a criança. Escrever porque o professor mandou nada tem a ver com essa concepção; ensinar um gênero textual/discursivo porque está no plano de ensino também não. A autora reforça que “[...] escrever para que o texto seja lido é completamente diferente de escrever para que ele seja

corrigido” (WEISZ, 1999, p. 71). O que parece que a escola esteja incentivando, ainda que de forma inconsciente, é a escrita para a correção.

Referente à produção inicial, é importante considerar qual o contexto de planejamento didático do professor e, a partir dessa realidade, pensar uma apropriação para o ensino de gêneros textuais/discursivos no município pesquisado – que teve sua efetivação nas propostas produzidas pelos grupos de planejamento. Na rede, os professores entregam seus semanários – os cadernos ou pastas em que são redigidos os planejamentos semanais – com quinze dias de antecedência para análise do coordenador, que, partindo do planejado pelo docente, propõe melhorias e/ou apresenta sugestões de enriquecimento.

Por essa dinâmica, surge o questionamento: como pensar atividades a partir das produções textuais das crianças se ainda não se tem esses textos em mãos? Justamente nesse ponto a adoção do modelo de SD proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009) faria mais sentido, porque os docentes preparariam o módulo de reconhecimento antes da proposição das produções iniciais, mas módulos posteriores deveriam ser pensados considerando o revelado pelos textos das crianças e, nesse caso, as atividades com textos dos próprios alunos durante o desenvolvimento da SD não passariam pelo crivo da gestão escolar, mas poderiam ser pensadas depois, mostrando os encaminhamentos adotados. É evidente, também, que as atividades dos módulos de reconhecimento não manteriam grandes diferenças das propostas *a posteriori*, mas, numa segunda etapa, com exemplos retirados das redações dos alunos.

A não proposição da produção inicial pode, em grande medida, estar relacionada a essa dinâmica escolar, que deve ser melhor refletida com o grupo de professores, de modo a se encontrar uma alternativa que não ignore a necessidade dos diagnósticos que essa etapa da SD pode fornecer aos docentes, ao mesmo tempo que não exima o gestor escolar de seu dever de acompanhamento do planejamento pedagógico de cada profissional.

Sendo a primeira escrita um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos, pode ser que muitos professores sintam que já o fazem quando consideram iniciar a SD com o levantamento dos conhecimentos prévios da turma; no entanto, isso geralmente acontece por meio de perguntas que não revelam as dificuldades das crianças na produção do gênero, uma vez que são questões genéricas e acabam por não ter relação com as atividades que são propostas na sequência. É importante refletir e reforçar que levantar conhecimentos prévios não se relaciona com um rol de perguntas que se apresentam aos alunos, sejam elas orais ou escritas. Se tomado o princípio didático de que os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar, isso demanda planejar situações que ultrapassem a cultura de que o professor faz perguntas e o aluno oferece respostas.

Exemplos acerca dessa rotina pedagógica se percebem nos excertos abaixo, extraídos dos planejamentos dos professores, apresentados no Quadro 29:

Quadro 29 - Exemplos de atividades de levantamento de conhecimentos prévios constatados nos planejamentos dos professores (2019)

SD	Exemplos
SD4	Objetivo específico do módulo 1: conhecer o pensamento dos alunos acerca do gênero a ser desenvolvido. O professor investigará os conhecimentos prévios dos alunos por meio de conversas e questionamentos a respeito do gênero relato de vivência: o que é, função social e meios de circulação. O aluno participará, oralmente, das discussões sobre o gênero relato.
SD5	Iniciaremos essa aula com uma roda de conversa sobre cartas, questionando os alunos oralmente: * Vocês sabem o que é uma carta? Já leram alguma? Qual (quais)? * Qual a importância do uso da carta em nossa sociedade? E em suas vidas que importância ela tem? * Qual a finalidade da carta? * Quais são os profissionais que trabalham direta e indiretamente com cartas? * Onde podemos encontrar esse tipo de texto? Rádio, televisão, jornal, panfletos, internet, revistas especializadas ou em livros? * Vocês já receberam ou enviaram uma carta pessoal? * Quais são os principais elementos da carta? * Onde eu preciso colocar a carta para que eu possa enviá-la? * Será que hoje ainda usamos esse meio de comunicação?
SD6	Oralidade * Você costuma ler cartas? * Você já leu cartas que saem nos jornais? * Você sabe como se chama esta seção do jornal? * Você já mandou alguma carta para jornais ou revistas?
SD7	Objetivo específico do módulo 1: observar e ler carta de leitor (contexto primário e secundário). O professor questionará os alunos sobre seus conhecimentos sobre o gênero e fará leitura com alguns questionamentos. Os alunos participarão expondo seus conhecimentos sobre o gênero.
SD12	Proposta inicial Questionar os alunos a respeito do gênero texto de divulgação científica: estrutura, local de circulação, conteúdo... Posteriormente anotar as ideias apresentadas no cartaz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A expressão “tipo de texto” no questionamento docente se refere à noção de gênero. Para melhor esclarecer que gênero e tipo de texto não são sinônimos, adotam-se as definições dessas duas noções propostas por Marcuschi (2010, p. 23-24, grifo do autor):

- (a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.
- (b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instrução de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante

Apresentam-se, no Quadro 30, que segue, excertos retirados dos planejamentos dos professores que mostram outras estratégias utilizadas:

Quadro 30 - Exemplos de outras estratégias de levantamento de conhecimentos prévios presentes nos planejamentos dos professores (2019)

SD	Exemplos
SD1, SD2 ⁹⁸	Proposta inicial: finalizando o trabalho com o gênero entrevista os alunos irão conhecer a “Escola Estadual Prof.ª Regina Valarini Vieira”, onde entrevistarão a coordenação pedagógica da escola, a fim de perceber como funciona a e de tirar dúvidas a respeito da transição de uma escola para outra. OBS: realizaremos a entrevista com o objetivo de finalizar o trabalho com o gênero e de introduzir o relato de vivência. As perguntas serão previamente produzidas por eles e, posteriormente, transcritas e divulgadas na escola, no âmbito do projeto de leitura e escrita. 1ª etapa: será proposta aos alunos a produção de um texto com o intuito de relatarem o que viveram (suas experiências, impressões e emoções) sobre a visita; diremos a eles que essa é uma boa forma de manter memórias a salvo.
SD9	Objetivo: identificar elementos da primeira página de um jornal e compreender sua função. 1º Momento: distribua diferentes exemplares de jornal para cada dupla de alunos. Como a primeira página de um jornal contém diversos elementos, sugerimos que sejam explorados alguns deles nesta atividade: quais textos podemos encontrar dentro de um jornal? Problematize com a turma a diferença que existe entre um texto jornalístico e outros tipos de textos. Exploração oral: nome, data, local e preço do jornal; manchete do jornal; imagens e legendas. Você poderá orientar as crianças na exploração da primeira página do jornal por meio das seguintes questões: * Qual é o nome do jornal? Onde ele está localizado? Por que se usam letras grandes para escrevê-lo? * Qual a data do jornal? Qual o local do jornal? * Onde fica localizado o preço do jornal? * Na primeira página de um jornal, há vários títulos de notícias. Qual deles está escrito com letras bem grandes? * Há imagens na primeira página do jornal? Para que elas servem? * Qual a legenda das imagens? (Nesse momento, alguns alunos poderão ler as legendas das imagens contidas no seu exemplar e mostrá-las à turma) * Para que servem as legendas? Em seguida, entregue às crianças uma ficha para que preencham com os dados identificados na primeira página do jornal.
SD10	A aula se iniciará com perguntas aos alunos em roda de conversa sobre o tema: jogos preferidos. Durante a conversa, lance perguntas do tipo: o que gostam de jogar? Onde jogam? Com quem? Em seguida, amplie a conversa propondo uma comparação entre os jogos de hoje e os de antigamente, perguntando: será que os jogos sempre foram esses? O que será que o seu avô/a sua avó costumava jogar? E seus pais? Vocês já conversaram sobre isso? Para ampliar a informação sobre jogos, proponha a realização de uma pesquisa a ser feita em casa para descobrir com o que e com quem os familiares costumavam jogar na infância e as regras dos jogos que eles conhecem. Faça algumas anotações na lousa das ideias dadas pelo grupo e defina com os alunos os dados que não poderão faltar nessa ficha, como, por exemplo: nome do aluno, nome do jogo, como se joga, nome do entrevistado (qual era o jogo de que mais gostava? Como jogava? Quais eram as regras do jogo?)
SD13 ⁹⁹	Objetivo específico do módulo 1: levantar o conceito de carta. O professor trará o filme “Cartas para Deus” e fará uma socialização questionando os alunos sobre o gênero “Carta”: quem escreve; quem recebe; por que se escreve uma carta, etc... Os alunos assistirão ao filme e participarão da socialização, respondendo os questionamentos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

⁹⁸ Embora de unidades escolares diferentes, as SDs cedidas apresentaram encaminhamentos idênticos, mas optou-se por manter a numeração diferenciada para controle das entregas. Nesse exemplo, a produção inicial surge de uma situação real vivida pelos alunos.

⁹⁹ Ainda que se apresentem questões sobre o gênero, o fato de serem questionamentos contextualizados a partir do filme possibilita uma exploração diferenciada.

Não se quer aqui apontar erros e acertos; pretende-se, sim, a reflexão sobre os planejamentos para que melhores alternativas possam ser pensadas nesse processo de valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. A cultura da pergunta/resposta está instituída e não reflete uma prática local somente. Importa pensar que essa etapa pode se realizar a partir de atividades em que as crianças coloquem o que sabem em jogo, desde o momento inicial da SD, e que esse procedimento não substitui a produção inicial.

6.1.3 “Se você não respira quando escreve, não grita, não canta, então não escreva porque sua literatura será inútil”¹⁰⁰: a produção do gênero de trabalho e a circulação do texto produzido

Neste item, analisam-se duas questões: a produção de texto do gênero de trabalho e a sua circulação social. Em relação à primeira, constata-se que todos os planejamentos envolveram pelo menos uma atividade de escrita do gênero focado, no entanto, apenas cinco¹⁰¹ indicaram o destino à produção final.

Como já destacado, dez das SDs apresentadas solicitaram apenas a produção como fechamento da semana de trabalho, tal qual comumente aparece em livros didáticos, revelando a forte influência dos modelos desse instrumento de apoio sobre os professores.

Para Barros e Bardini (2012, p. 91), a produção final (quando existe a produção inicial) “[...] é a etapa na qual os alunos colocam em prática os conhecimentos apreendidos e vistos separadamente nos módulos, isto é, na produção de um gênero oral ou escrito”.

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 37) definem a circulação do gênero como “[...] fase em que se comprova que o texto tem uma função social, ou seja, havia uma necessidade de interação demonstrada no início do trabalho, por isso foi produzido um texto de determinado gênero e, então, é preciso fazê-lo circular, chegar ao seu interlocutor”. Consideram “[...] essa etapa fundamental para a concretização de uma proposta sociointerativa de ensino da língua. Sendo assim, a SD somente se concretizará quando essa etapa for realmente efetivada” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 37).

Segundo Leal, Brandão e Albuquerque (2012, p. 151),

[...] no ensino de produção de textos, é necessário desenvolver atividades que ajudem os estudantes a construir representações adequadas das situações de escrita, o que implica habilidades de refletir sobre as finalidades, os destinatários, os espaços e os suportes de circulação dos textos; a gerar os conteúdos textuais (o que será dito); a construir as sequências linguísticas para expressar o que se quer dizer (linearização

¹⁰⁰ NIN, Anaís. **Em busca de um homem sensível**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 19.

¹⁰¹ Não se considerou como circulação social a proposição que solicitava a entrega à professora.

do texto); a usar recursos linguísticos variados e adequados às finalidades, a utilizar diferentes estratégias de planejamento, avaliação e revisão dos textos, entre outros.

Se os textos não considerarem a sua circulação social, parte desse processo se perderá. O Quadro 31 reúne as propostas de produção apresentadas nos planejamentos e o destino indicado, quando for o caso.

Quadro 31 - Propostas de produção textual presentes nos planejamentos dos professores (2019)

SD	Proposta de produção do gênero de trabalho	Circulação do texto indicada
SD1, SD2 ¹⁰²	Relato sobre a visita à Escola Estadual “Prof. ^a Regina Valarini Vieira”	-
SD3	Relato de fato interessante da infância Relato de férias marcantes Produção de texto livre	Entregar para a professora - -
SD4	Relato de vivência sobre algum acontecimento que marcou a vida do aluno	-
SD5	Carta para pessoa conhecida e que faz tempo que não se veem	Envio ao destinatário
SD6 ¹⁰³	Carta coletiva ao jornal Folha de São Paulo Carta em dupla para a revista “Ciência hoje das crianças” opinando sobre o texto “Você sabia que jacarés e crocodilos são diferentes?”	Mural da sala -
SD7 ¹⁰⁴	Carta coletiva ao jornal Folha de São Paulo Carta em dupla sobre matéria polêmica ¹⁰⁵	Mural da sala -
SD8	Texto informativo sobre tudo o que aprendeu sobre o arco-íris, seguindo roteiro de pesquisa fornecido.	Mural da sala
SD9	Título para notícia dada (individual) Notícia a partir da seguinte manchete e com partes do lide: “Aumento de suspeitas de dengue faz Birigui abrir segundo dengário” (em duplas)	- -
SD10	Regra de jogo de cartas (coletiva) Confecção de jogo a partir de pesquisa realizada e escrita das regras do jogo (em duplas)	Livro de jogos
SD11	Relato sobre algum episódio marcante da vida do aluno Relato sobre detalhes marcantes da vida escolar do aluno	- -
SD12	Texto de informação científica sobre animal a partir de ficha técnica (em grupos)	-
SD13	Carta pessoal para Deus E-mail para um amigo	- -
SD14	Texto argumentativo sobre o tema “Consumismo infantil” (em duplas)	-
SD15	Texto argumentativo sobre “Trabalho infantil”	-
SD16	Relato coletivo de vivência de um dia especial que a turma tenha vivido na escola Relato de vivência ¹⁰⁶ (individual)	- Verificação de aprendizagem ¹⁰⁷

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

¹⁰² Embora de unidades escolares diferentes, as SDs cedidas apresentaram encaminhamentos idênticos, mas optou-se por manter a numeração diferenciada para controle das entregas.

¹⁰³ Fica evidente a artificialidade da proposta, que não cumpre com a orientação ao aluno (escrever uma carta ao jornal Folha de São Paulo e o destino ser o mural da escola).

¹⁰⁴ Ainda que parte dos encaminhamentos fossem iguais às da SD6, manteve-se cada uma em um tópico específico porque a SD6 apresentou uma ampliação da proposta que não constou da SD7.

¹⁰⁵ Indicação genérica na proposta, não havendo definição da polêmica que seria tratada.

¹⁰⁶ A indicação foi feita de forma genérica, sem especificar mais nenhum detalhe: “Cada aluno produzirá o seu próprio relato de vivência”.

¹⁰⁷ Não se considerou como circulação social a proposição que foi considerada para verificar aprendizagens.

Com exceção da carta enviada ao destinatário, todas as demais situações de circulação do texto se mostraram forçadas ou simulacros – por exemplo, a escrita para o jornal Folha de São Paulo para ser afixada no mural da classe; o Livro de jogos não se identifica onde circulará – e sem um motivo concreto que justificasse a produção do gênero, além de ser conteúdo do Plano de Ensino, o que pode ser suficiente para o professor ensiná-lo, mas não é para motivar a criança a aprendê-lo.

6.1.4 “Não basta fazer coisas boas – é preciso fazê-las bem”¹⁰⁸: as atividades de leitura

Não se pode negar: os professores trabalham mais intensamente com atividades de leitura dos gêneros selecionados. É com proposições desse tipo que se ocupam a maior parte do tempo em que desenvolvem estudos sobre um gênero textual/discursivo com as crianças. São, também, diversificadas as atividades propostas, alternando, ainda, a forma como são apresentadas: questões discursivas, de múltipla escolha, escritas ou de argumentação oral. Reconhece-se que isso denuncia a preocupação com as avaliações externas e identifica-se o quanto os descritores da Prova Brasil orientam as ações docentes e o foco das escolas.

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 30), a partir dos estudos de Koch e Elias (2006), indicam que a metodologia da SD se apoia na concepção de leitura cujo foco está na interação autor-texto-leitor, que “[...] compreende a língua em seu aspecto interacional (dialógico)” e os sujeitos como atores/construtores ativos que se constroem e são construídos também dialogicamente, “[...] porque, para essa concepção, ler significa produzir sentidos, considerando, além dos elementos linguísticos presentes no texto e sua forma de organização, uma série de conhecimentos que precisam ser acionados pelo leitor para melhor compreensão” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 30). É por isso que, no modelo de SD adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009), é previsto o módulo de reconhecimento do gênero antes da produção inicial, que considera o trabalho de leitura de textos do gênero em estudo e a proposição de diferentes atividades.

Para iniciar, questiona-se quem produziu aquele texto, quando foi produzido, em que local ele circula, a que situação de comunicação se destina, qual seu suporte e veículo de circulação, além de explorar seu conteúdo temático, atrelado ao contexto de produção, apontado, por Bakhtin e Volochinov (2004), como um dos itens necessários para o estudo da língua. São sugeridas, então, *atividades de interpretação* com questões que exigem do aluno desde as capacidades de leitura no nível da decodificação até a leitura que provoca a interação autor-texto-leitor, por meio de uma compreensão mais profunda das ideologias que perpassam o texto. As atividades devem fazer com que o aluno acione uma série de conhecimentos necessários para ler,

¹⁰⁸ Frase atribuída a Santo Agostinho, disponível em: <http://oadbrasil.com.br/frase/nao-basta-fazer-coisas-boas-e-preciso-faze-las-bem/>; acesso em: 1 mai. 2020.

estabelecer relações entre uma leitura e outra, questionar, tomar posicionamento frente a situações, enfim, produzir sentido (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 31, grifo das autoras).

O Quadro 32 exemplifica as atividades de leitura, dentre tantas, que foram formuladas nos planejamentos cedidos.

Quadro 32 - Exemplos de atividades de leitura retiradas dos planejamentos dos professores (2019)

SD	Questionamento feito	Conhecimento em jogo ¹⁰⁹
SD3	Qual é o suporte desse gênero textual, isto é, como ele é veiculado para atingir o público a que se destina?	Identificação de suporte
SD4	A quem se destina essa carta? Quem é o remetente?	Identificação de informações explícitas
SD4	Ao ler essa carta, você lembrou um conto já lido? Qual conto é esse?	Estabelecimento de intertextualidade
SD5	Qual das cartas expressa uma opinião justificada sobre o assunto comentado na matéria que foi lida?	Comparação entre textos
SD8	Quem geralmente escreve esse tipo de texto ¹¹⁰ ?	Identificação de autoria
SD8	Qual a finalidade desse texto? a) Apresentar um conto sobre o arco-íris. b) Explicar a formação do arco-íris. c) Instruir como captar a luz solar. d) Informar como as coisas possuem diferentes cores.	Identificação da função social do texto
SD9	Qual é o tema da notícia?	Identificação/delimitação do tema do texto
SD11	A quem se dirige o texto?	Identificação do interlocutor do texto
SD11	Em sua opinião, o que pode ser feito para diminuir o sofrimento das pessoas como o homem retratado no relato? Justifique.	Manifestação de opinião a partir da compreensão da temática abordada no texto
SD14	Identifique a ideia principal de cada parágrafo e explique-a com suas palavras.	Identificação de ideia central e produção de paráfrase
SD14	Identifique no texto a opinião do autor sobre o assunto.	Distinção entre fato e opinião
SD15	Onde e quando foi escrito [o texto]?	Identificação de informações relacionadas ao contexto de produção do texto
SD16	A lembrança relatada refere-se a uma época recente ou mais antiga da vida da narradora? Justifique.	Identificação de informação implícita
SD16	O que você acha que vai acontecer durante a viagem de avião?	Levantamento de hipóteses de leitura

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os exemplos são inúmeros; as atividades de leitura são as que mais compõem. O trabalho com estratégias de leitura com base nos estudos de Solé (1998) já havia sido foco de formações na rede municipal, tendo sido intensificado entre os anos 2009 a 2012. A partir de 2017, o foco se manteve em questões relativas à implantação da BNCC (BRASIL, 2018).

Os resultados alcançados pelo município pesquisado em avaliações externas refletem o crescimento gradativo da rede, que foi acompanhado pelo crescimento da maioria das escolas

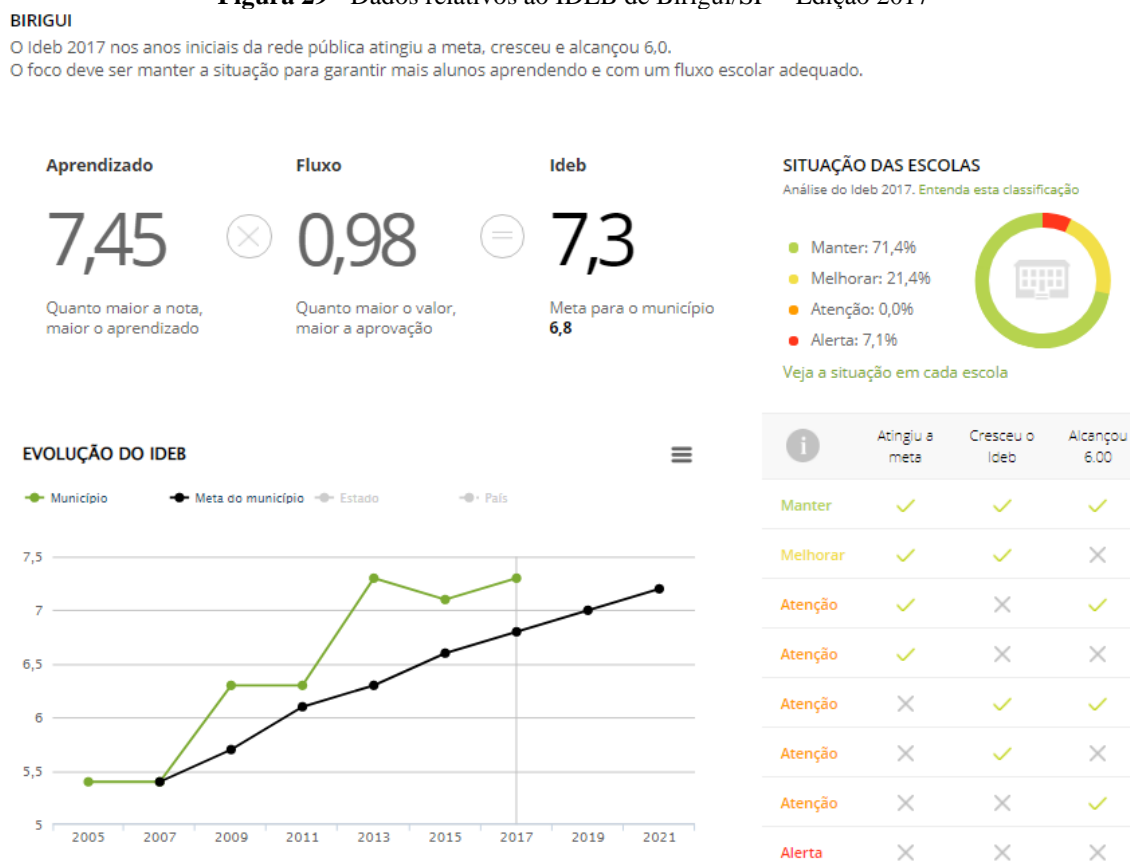
¹⁰⁹ Percebe-se a relação com os descritores da Prova Brasil, o que reforça a constatação já evidenciada de que os professores mostram uma profunda preocupação com as avaliações externas.

¹¹⁰ Mais uma vez a expressão *tipo de texto* em referência a gênero.

de forma individualizada. Não se tem na rede um distanciamento de índices entre as escolas, todas têm avançado dentro da realidade de seus contextos.

A Figura 29 resume dados relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município pesquisado referente à aplicação da Prova Brasil em 2017:

Figura 29 - Dados relativos ao IDEB de Birigui/SP – Edição 2017



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2892-birigui/ideb>. Acesso em: 16 mai. 2020.

A análise dos dados expostos permite identificar que a rede municipal tem apresentado um resultado superior aos registrados no contexto brasileiro – Aprendizado: 6,02; Fluxo: 0,94; Ideb: 5,7 – e no contexto paulista – Aprendizado: 6,62; Fluxo: 0,98; Ideb: 6,5. O aprendizado na rede – 7,45 – configura que a maioria dos alunos têm aprendizado adequado, conforme paradigmas considerados pelos órgãos avaliadores.

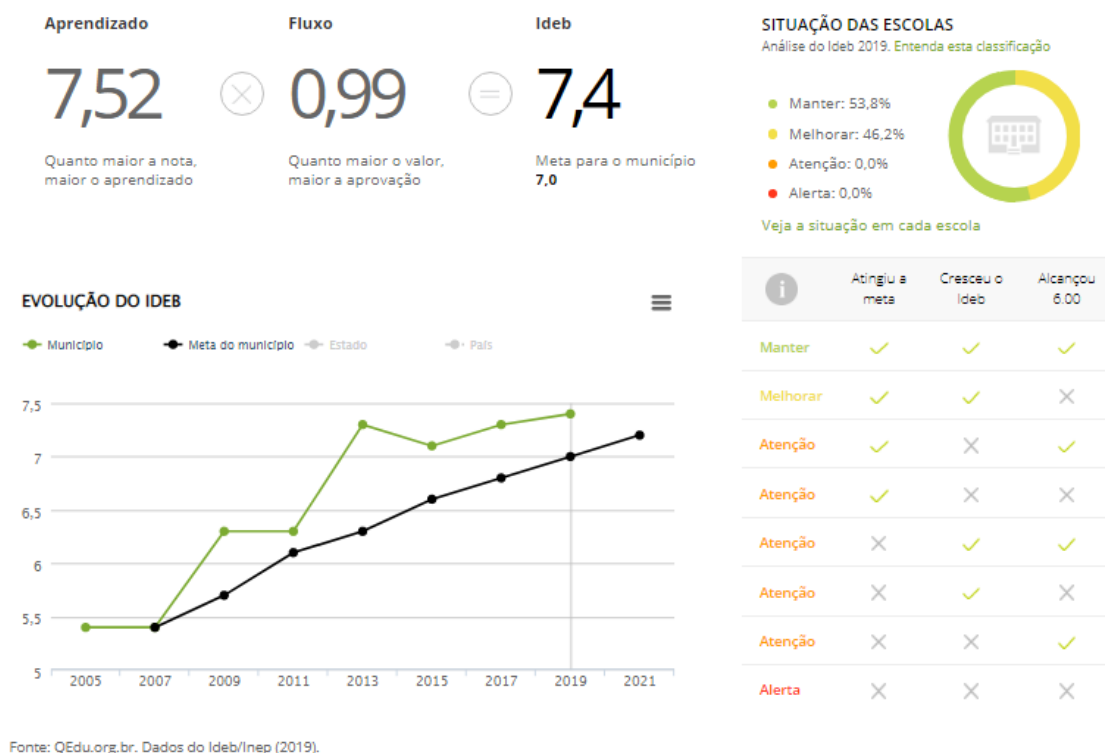
Destaca-se que 7,1% das escolas do município estão em situação de alerta, o que significa dizer que não tiveram crescimento no Ideb, não atingiram a meta estipulada e apresentam resultado abaixo de 6,0.

A Figura 30, em prosseguimento, traz dados relativos à Edição de 2019 e possibilita a observação dos índices comparativamente a 2017, evidenciando uma melhora nas questões concernentes ao aprendizado, à aprovação dos estudantes (fluxo) e no IDEB do município. Mostra, também, que não se tem mais, pelos dados dessa edição, escolas em situação de alerta.

Figura 30 - Dados relativos ao IDEB de Birigui/SP – Edição 2019**BIRIGUI**

O Ideb 2019 nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,0.

O foco deve ser manter a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019). Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/2892-birigui/ideb>. Acesso em: 02 set. 2021.

Relativamente à leitura, a realidade local constatada mostra diferenciais do que se tem revelado no contexto brasileiro, mesmo com os esforços empreendidos em programas e projetos que são desenvolvidos nas escolas. Não raro se ouvem notícias acerca dos resultados insuficientes dos estudantes brasileiros em avaliações externas comparativamente a outros países.

Antunes (2013, p. 185, grifo da autora) aponta que uma das causas para o fracasso revelado pela escola no que concerne à formação de leitores deve-se ao fato de que “[...] o livro (ou os materiais escritos, de diferentes gêneros e suportes) ainda *não é*, em todas as escolas, o centro das atividades pedagógicas, nem mesmo daquelas atividades ligadas ao ensino de línguas, o que constitui uma evidente contradição”. Denuncia que, muitas vezes, a preocupação dos professores está voltada ao ensino da gramática e que reservar espaço no planejamento para o trabalho com a leitura é considerado perda de tempo.

Outro ponto bastante polêmico abordado por Antunes (2013, p. 187) trata-se da constatação, muitas vezes negligenciada nas escolas, de que “[...] as competências em leitura,

compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas. Em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos”. Considerando que, comumente, os professores dos anos iniciais são polivalentes, essa é uma reflexão bastante necessária para a incorporação de estratégias/rotinas de leituras nas outras disciplinas do currículo. Defende que propor “[...] que a leitura ocupe lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania, constitui uma das mais legítimas pretensões” (ANTUNES, 2013, p. 192). O mesmo posicionamento se adota com relação à escrita, motivo pelo qual o trabalho com a produção de texto pode comparecer no desenvolvimento curricular de outras áreas.

Antunes (2013, p. 191-192, grifo da autora) argumenta que “[...] poder ter acesso à leitura significa poder *exercer o direito de acesso à palavra escrita* – a qual, em sociedade pouco desenvolvidas, relembro, tem-se convertido em *privilégio de poucos*”, pensamento que converge com o defendido neste trabalho.

Com igual alegação, Britto (2011, p. 66) sustenta que “O mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento”, e todas as pessoas devem ter acesso a ele.

Para Maria (2011, p. 81, grifo da autora), “[...] um escritor ou qualquer pessoa que escreva com facilidade, que não sinta o famoso ‘branco’ diante da folha de papel ou da tela do computador, é alguém que aprendeu a **pensar** na língua escrita”; por isso, o módulo de reconhecimento proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009) torna-se fundamental no processo de didatização de um gênero textual/discursivo; “[...] recorrer a textos já produzidos, para, a partir deles, ter parâmetros mais consistentes para uma situação de produção oral ou escrita, é algo que pode contribuir com a apropriação do conhecimento dos alunos em relação aos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros” (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 29).

Importa, sobretudo, que os professores reconheçam o quão necessárias são as propostas de leitura e análise de textos que desenvolvem com as crianças como parte do processo de aprendizado da escrita e, principalmente, da formação cidadã dos estudantes e que o façam para além da superficialidade do texto.

6.1.5 Nem só forma, nem só conteúdo, é preciso “pensar fora da caixa”: as informações sobre o gênero

Poder-se-ia perguntar: o que se ensina quando se ensina um gênero textual/discursivo? Talvez alguns, de imediato, diriam se tratar da estrutura que o texto assume quando materializado, mas poderia haver quem dissesse que gênero não se trata da mera forma que é

assumida. Realmente, um gênero ultrapassa essa ideia de forma estrutural e seu ensino não pode ser reduzido à apresentação de um conjunto de características do tipo “tem isso e tem aquilo”.

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

É válido lembrar que um texto separado dos atos humanos que o constituem perde sua característica de enunciado.

Para Marcuschi (2010, p. 20), os gêneros “Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”. Com base em seus estudos, elaborou-se o Quadro 33, que apresenta conceitos linguísticos importantes para o estabelecimento da compreensão pretendida.

Quadro 33 - Texto, discurso, tipo textual, gênero textual e domínio discursivo segundo Marcuschi (2010)

Texto	Discurso	Tipo textual	Gênero textual	Domínio Discursivo
É uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais converge ações linguísticas, sociais e cognitivas.	É aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. O discurso se realiza nos textos.	Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadoras.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.	São as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 24-26.

Enfatiza o autor que “[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Barros (2014, p. 51, grifo da autora) entende que

Criar uma SD e planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois isso requer planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre os objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de *capacidade docente* para mobilizar os saberes científicos e disciplinares relacionados ao gênero textual que conduzirá as atividades da SD.

Sistematizar o ensino de um gênero textual/discursivo é reconhecidamente uma dificuldade dos professores constatada nos planejamentos analisados. Dos dezesseis, três iniciam a SD apresentando uma definição do gênero selecionado, seguida de apresentação de características linguísticas e estruturais. Os demais trazem uma seleção de vários textos representativos do gênero com perguntas de leitura, mas poucos chegam à sistematização por essas atividades. Focam muito a função social, mas por meio de perguntas diretas – “qual a função desse texto?”, “para que serve esse texto?”, “qual a finalidade desse gênero?” – ou apresentam um rol de questões de múltipla escolha, abordando diferentes aspectos dos textos. Duas das SDs disponibilizadas desenvolvem quase que exclusivamente o tema sobre o qual se solicitará a escrita do texto, mas pouco abordam o gênero em si.

Leal, Brandão e Albuquerque (2012) sugerem atividades de observação e análise de textos, que “[...] podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes, etc.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 105).

As situações de análise de textos, sem dúvida, são extremamente importantes para que os alunos possam perceber nuances dos textos que circulam socialmente e possam tomar consciência de estratégias discursivas usadas por autores mais experientes. Por meio dessas análises, é possível apreender as regularidades que permitem que certo texto seja reconhecido como exemplar de determinado gênero, percebendo-se ainda a imensa flexibilidade que caracteriza muitos gêneros discursivos (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 151-152).

Quanto a essa diversidade de exemplares de um gênero, os professores o fazem com relação à oportunidade de contato e leitura, mas poderiam intensificar as aproximações que são possíveis entre os textos que selecionam. Assim, ao invés de apresentação e exploração de cada um isoladamente, podem, também, estabelecer uma comparação entre eles, sistematizando o que os torna pertencentes a um gênero específico. Esse tipo de atividade apareceu em raras SDs e poderia ser melhor pensado pelos professores.

[...] ler e discutir sobre muitos exemplares do gênero em foco é, de fato, essencial, para a familiarização dos alunos com os textos, ampliando sua compreensão das finalidades, dos tipos de interlocutores envolvidos, dos papéis sociais desempenhados pelas pessoas que interagem por meio desse instrumento, dos suportes e que tais textos circulam, das formas composicionais assumidas (LEAL; BRANDÃO; ALBUQUERQUE, 2012, p. 153).

É esse tratamento textual que se julga ter faltado na maioria das propostas analisadas e que pode ser refletido formativamente com os docentes.

Há indícios dessa rotina pedagógica em algumas propostas, como as que se verificam no Quadro 34:

Quadro 34 - Exemplos de atividades de observação e análise de textos retiradas dos planejamentos dos professores (2019)

SD	Proposta de observação e análise
SD1; SD2	<p>Serão apresentados dois relatos através dos quais, em duplas, os alunos farão a análise dos parágrafos. Espera-se que os alunos sejam capazes de observar que cada relato começa a partir de uma introdução do assunto, o desenvolvimento e a conclusão. A partir das observações, os alunos farão a comparação entre os relatos apresentados e os escritos por eles.</p> <p>Proposta aos alunos: De acordo com o que discutimos e analisamos juntos, comparem os relatos acima com os relatos produzidos por vocês. Comecem comparando a introdução. Vocês iniciaram da mesma forma? Descreveram o lugar, as pessoas? Você expressou sentimentos?</p> <p>Será escolhida uma produção para coletivamente realizarmos a correção somente da parte introdutória do texto.</p> <p>Faça uma lista das conclusões a que vocês chegaram, a partir das comparações e correção coletiva. Agora pense, é importante ter essas informações em um relato? Por quê? (oralmente)</p>
SD4	<p>Objetivo específico do módulo 3: repertoriar os alunos por meio da leitura de relatos de vivência e classifica-los dentre gêneros textuais variados.</p> <p>O professor entregará aos alunos alguns textos e questionará a respeito de qual gênero pertencem, suas finalidades e meio de circulação.</p> <p>Os alunos farão a leitura e discutirão suas finalidades, meio de circulação, autoria e outros, registrando em uma tabela.</p> <p>A avaliação considerará a observação e a constatação a que os alunos chegaram, se conseguiram reconhecer diferenças entre os gêneros textuais apresentados e o relato.</p>
SD6	<p>Peça que os alunos leiam, em duplas, as cartas 1 e 2 e descubram qual a finalidade de cada uma.</p> <p>Peça aos alunos que leiam, em pequenos grupos, as diferentes cartas de leitor escritas para os diversos veículos, discutindo: finalidade da carta, tema que o leitor discute, como o leitor se posiciona diante do tema.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Antunes (2013, p. 199, grifo da autora) conclui que

[...] apenas pela convivência com textos escritos formais, pela leitura e pela análise das especificidades desses textos, é que alguém pode apreender os modos de formulação próprios da escrita formal.

Falta toda a escola se convencer de que, apenas “ouvindo”, os alunos não conseguem desenvolver a competência para lidar com a leitura e com a escrita de textos. Ou seja, *aprender a ler e a escrever, somente lendo e escrevendo. Só através de um amplo convívio com textos escritos. Com práticas letradas cada vez mais diversificadas e complexas frequentemente aliadas, no presente, a outros modos gráficos e icônicos de significar.*

Houve duas propostas que apresentaram um único texto do gênero de trabalho, que foi utilizado para questionamentos diversos e, depois, como modelo para produção do texto pela criança. Para o quinto ano, essa abordagem deve, necessariamente, ser repensada e melhor planejada pelo grupo de professores.

6.1.6 “O Dantas saberá gramática, saberá sintaxe, saberá medicina, saberá fazer ceias pra cardeais, saberá tudo menos escrever que é a única coisa que ele faz!”¹¹¹: as atividades de análise linguística

A influência de um ensino predominantemente gramatical a que toda uma geração foi submetida tem reflexos fortemente sentidos nas salas de aula do país. Não é crítica; é constatação de algo histórico. Segundo Britto (2011, p. 57),

A defesa do que se chama norma culta, como expressão de uma linguagem elaborada e “correta”, está diretamente relacionada com a reprodução da língua legítima e das relações de poderes que ela encerra, pouco se relacionando com o desenvolvimento intelectual e com o conhecimento formal (ver, a respeito, BRITTO, 1977; 2003).

A pedagogia brasileira está marcada pelo ensino de um português “correto” que poucos sabem falar. Há uma preocupação exagerada pelo ensino de regras gramaticais em detrimento da reflexão da língua em uso. As questões linguísticas por vezes são polemizadas pela mídia e pela sociedade numa vertente que coloca a variação linguística como “língua errada” do povo. E nem sempre as preocupações governamentais convergem para se pensar a língua. Ao povo não interessa que seja garantida uma instrução em alto nível; para ser povo não é necessário saber muito...

Justamente por essa concepção implícita de povo é que a escola deve insurgir-se; o povo deve ter conhecimentos e argumentos que permitam mudar sua história. E é nesse sentido que o ensino dos gêneros textuais/discursivos ganha força: não se trata de ensinar por ensinar; trata-se de mostrar que contextos diferenciados exigem gramáticas também distintas e que se pode falar tudo de toda forma, considerando as variáveis que interferem na elaboração do dito.

Para Antunes (2015, p. 24, grifo da autora),

A gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. *Um dos componentes*, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais, que, são, na verdade, ações verbais. Tem fundamental importância. É necessária. Mas, *o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática*.

A autora, ainda, acrescenta:

Na concepção da linguagem como interação, a gramática não se constitui sozinha, ou separadamente das atividades verbais realizadas por seus falantes. São todos os usuários – em suas trocas linguísticas cotidianas – que vão criando e consolidando o que, nos diferentes grupos, vai funcionando como “norma”, quer dizer, como *uso regular, habitual, costumeiro* (ANTUNES, 2015, p. 25, grifo da autora).

¹¹¹ ALMADA NEGREIROS, José de. Manifesto Anti-Dantas. In: **Obras completas** – Textos de Intervenção. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993, p. 17.

A abordagem gramatical da língua comparece muito frequentemente nas atividades preparadas pelos professores, mas é oportuno refletir como, no âmbito da análise linguística, são propostas.

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 31) explicam que as propostas de análise linguística devem “[...] destacar atividades contextualizadas que propiciem ao aluno refletir sobre a organização da língua em seu uso efetivo, ou seja, estudá-la em seu funcionamento”.

Estudar gramática é, exatamente, estudar o exercício da linguagem, o uso da língua tanto na sua forma escrita quanto oral. Mais importante que identificar sujeito e objeto direto das orações, reconhecer substantivos ou adjetivos, ensinar gramática é conduzir o aluno à reflexão de como usar a língua – as escolhas e arranjos linguísticos – para obter os resultados de sentido desejados naquela determinada condição de produção (PERFEITO; COSTA-HÜBES, 2005, p. 93).

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 32, grifo das autoras) reforçam que

[...] a perspectiva de trabalho com a língua que a SD se filia não preconiza ensinar normas e nomenclaturas gramaticais em períodos isolados. O que se pretende é desenvolver atividades de uso real da língua, propiciando ao aluno a reflexão sobre o efeito de sentido que cada escolha lexical ocasiona, além de compreender que os enunciados são marcados pelo *estilo* de seu(s) produtor(es) em função do(s) interlocutor(es).

Antunes (2015, p. 53, grifo da autora) faz provocações perturbadoras quando questiona:

[...] *sabemos que gramática propomos quando ensinamos gramática?* Quando apresentamos as regras gramaticais, costumamos especificar se elas se aplicam à oralidade, à escrita, aos usos formais, aos usos informais, a esse ou àquele gênero de texto? Costumamos identificar os contextos de uso dessas regras?

Nos primeiros meses de 2019, a SME, por meio de sua Oficina Pedagógica, elencou como tema formativo os descritores da Prova Brasil que se revelavam de maior dificuldade a partir de verificações diagnósticas aplicadas na rede. Dentre esses descritores, figurava o D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc¹¹², motivo pelo qual muitos planejamentos cedidos apresentaram atividades com esse foco, em atendimento à exigência do projeto de formação que se desenrolava.

Trabalhar a gramática numa perspectiva contextualizada é uma dificuldade assumida. Integrar atividades para se pensar a língua em uso parece ser algo distante do que a escola consegue fazer.

A cultura da gramática de frases soltas ou do texto como pretexto não é “coisa do passado”, ainda marca a realidade escolar brasileira e se constataram atividades nos planejamentos analisados que exemplificam essa cultura, podendo se observar no Quadro 35:

¹¹² Os descritores da Prova Brasil estão relacionados na Matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB), disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 02 mai. 2020.

Quadro 35 - Exemplos de atividades de gramática descontextualizada das intenções comunicativas dos gêneros trabalhados retiradas dos planejamentos dos professores (2019)

SD	Atividades de gramática
SD3	Circule no texto os verbos no infinitivo e depois os escreva abaixo. Complete as frases utilizando um advérbio do quadro abaixo. Classifique os advérbios destacados. Retire do bilhete abaixo os advérbios que correspondem às classificações. Circule e classifique os advérbios nas orações abaixo.
SD8	Observe as expressões ou verbos em destaque e reescreva as frases passando-os para o tempo presente do indicativo.
SD11	Retire do texto trechos em que os verbos estejam no tempo passado.
SD12	Podemos indicar o tamanho de três formas. Observe: lagartinho – diminutivo; lagarto – forma normal; lagartão – aumentativo. Solicitar que escrevam outros substantivos nos graus aumentativo e diminutivo.
SD13	Objetivo específico do módulo 8: entender o uso dos pronomes de tratamento e o uso das linguagens. A professora fará a leitura de três cartas destacando as formas de tratamento. Fará uma retomada do conceito de dígrafo e seu uso correto. Os alunos realizarão as atividades propostas para interpretação e para relembrar o conceito de dígrafo.
SD14	Faça uma busca de conectivos no último parágrafo e circule-os (Pesquise no quadro conectivos e seus significados).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A dificuldade dos professores no planejamento de atividades de gramática de forma diferente do que possivelmente estudaram nos livros fica muito evidenciada. É abordagem que vem se repetindo, apesar de pouco contribuir para o desenvolvimento textual dos alunos.

A questão sobre a qual se reflete é a necessidade de que haja outras possibilidades de estudo da gramática nos anos iniciais do ensino fundamental (e mesmo em outras etapas da escolaridade).

Assim como há atividades de gramática que não se relacionam ao que se discutiu como necessidade, há planejamentos que, em nenhum momento, abordaram questões linguísticas específicas do gênero de trabalho, apresentando questionamentos somente da ordem da compreensão do texto (muitas vezes, as respostas solicitadas estavam no plano do explícito, apenas devendo o aluno transcrever informações).

Sobre ensino de língua materna, Antunes (2015, p. 110-111, grifo da autora) manifesta:

Para “recomeço de conversa”, não me parece demasiado insistir *na extrema descontextualização que sofre a língua* (e, conseqüentemente, a gramática) *que trazemos para dentro das salas de aula*. Solicita-se dos alunos que escrevam sem saber para quem; sem saber para quê ou em que gênero. Juntam palavras simplesmente pelo fato de elas começarem com a mesma letra ou pertencerem à mesma classe. Formam conjunto de frases sob o único critério de que contenham determinadas palavras, de frases sob o único critério de que contenham determinadas palavras. Enfim, fazem-se exercícios de “não linguagem”, que é a “língua da escola”, aquela língua oca, na qual qualquer coisa que se diga está bem contanto que não traga erros, aqueles erros que escolhemos para objeto de nossas correções.

Na verdade, esse descalabro todo parece não ser percebido. Nem pela gestão da escola – quase sempre despreparada do ponto de vista linguístico-pedagógico – nem por grande parte dos professores e muito menos pela sociedade em geral. Os ricos não percebem porque não lhes interessa democratizar os privilégios de que gozam; os pobres, porque não lhes deixaram ver que as oportunidades de ascensão social passam também pelos níveis de letramento e de escolaridade que alcançamos.

Enquanto isso, a escola “entretém” os alunos, crianças, às vezes, com exercícios de identificar a classe de certas palavras ou distinguir ditongos de tritongos e de dígrafos – como se isso fosse muito importante para que os alunos avançassem nas múltiplas competências em leitura e escrita – até eles se cansarem e “darem no pé”, inchando as estatísticas dos semialfabetizados ou dos analfabetos funcionais.

Assim, a questão da análise linguística também se revelou uma necessidade de abordagem com o grupo trabalhado.

6.2 Os textos das crianças; as correções feitas pelos professores: “um vaga-lume lanterneiro que riscou um psiu de luz”¹¹³

Solicitou-se que, junto com os planejamentos semanais cedidos pelas escolas, viessem alguns textos produzidos em consequência do trabalho realizado com as intervenções que foram feitas pelos professores. Esses textos compuseram um *corpus* que, além da análise ora feita para indicação do tipo de correção predominante, foram retomados, discutidos e revistos nos diversos módulos do curso oferecido aos professores e gestores participantes.

Inicialmente totalizaram 65 (sessenta e cinco) textos oferecidos pelas escolas; alguns deles apresentaram a primeira versão e a versão final, após a correção dos professores. Houve textos que foram entregues sem nenhuma indicação de intervenção docente.

Ao longo do curso realizado, outras produções foram sendo trazidas pelos cursistas e isso em muito enriqueceu as discussões porque foi possível trabalhar com questões reais, dúvidas imediatas e com propostas que foram colocando em prática o que era discutido nos encontros, ainda que não se configurasse uma exigência ou solicitação direta. Dessa feita, se algo era discutido e problematizado numa semana, na seguinte os participantes já traziam uma resposta por terem colocado em prática o que havia sido estudado e analisado com o grupo; o *feedback* se dava, espontaneamente, com muita presteza¹¹⁴.

Os planejamentos oportunizaram uma ideia das condições de escrita oferecidas aos alunos e o que antecedeu essa atividade. O texto da criança propriamente dito, muitas vezes “produto” da semana de atividades, foi pouco trabalhado.

A indicação de revisão e/ou reescrita acontece quase que ao mesmo tempo que a própria produção e muitos professores se valem da reescrita coletiva de um texto selecionado para realizar as intervenções com o grupo, esperando que, depois, os estudantes apliquem procedimentos semelhantes em suas revisões individuais.

¹¹³ ROSA, João Guimarães. Minha gente. In: ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p. 210.

¹¹⁴ Essa dinâmica será melhor explicitada na seção 7, que tratará do curso especificamente.

Para Suassuna (2014, p. 7),

Na maioria das escolas, a produção escrita aparece pouco, está abandonada. Das práticas de linguagem desenvolvidas em sala de aula a escrita é a mais frágil. Trabalha-se mais a leitura que a escrita, principalmente a escrita cuidada, que vai e volta, retorna para o aluno, é confrontada, discutida.

Pode-se dizer que, pelo material analisado, os professores participantes corrigem algumas questões dos textos das crianças, mas não os avaliam, ou o fazem nos padrões da avaliação a que foram submetidos como alunos.

Ruiz (1998, p. 196) defende que,

[...] se desejamos que algo mude no ensino da língua, e em especial, no ensino da língua escrita, reafirmo: é a concepção de linguagem do professor que deve ser revista, pois a partir do momento em que se conceberem diferentemente as coisas pertinentes ao ensino, outra, necessariamente, será a linguagem empregada para se fazer valer este ensino. Inclusive a linguagem da correção de redações, que aqui chamei de estilo corretivo de linguagem.

Para Suassuna (2014, p. 6),

Os modelos de avaliação não são estanques: têm marcas temporais definidas, seguem a lógica que move as práticas da escola. Percebe-se certa inquietação, um desejo de mudar a avaliação. Mas não é fácil romper com o paradigma da avaliação hegemônica, em forma de medida, hierarquizada. Avaliação essa preocupada apenas em saber o que o aluno sabe, o que não sabe, quais os conhecimentos que domina. Essa forma de avaliar produz rotulação, repetência, fracasso, e coloca fora do sistema o aluno que não consegue atingir a competência esperada.

A prática de avaliação deve ser discursiva. O diálogo precisa ocorrer o tempo todo: professor-aluno, alunos entre si, aluno com o conhecimento. O professor precisa olhar, analisar o que o aluno está dizendo, o discurso que traz para a escrita. Essa é uma construção processual. Dizemos isso há anos, e a dificuldade de enxergar discursivamente o texto permanece. A força ainda está centrada na correção gramatical, que nem sempre é feita de maneira adequada. Muitos dos problemas dos textos não são observados. O professor deixa passar, talvez por não considerá-los graves ou não percebê-los. Nas intervenções os comentários são vagos: “Exercite mais a escrita para você aprender mais”, “Escreveu pouco, podia ter escrito mais”, “Você podia ter desenvolvido mais o texto”. Como se o número de linhas fosse um valor, um indicador de qualidade. O texto está cheio de marcas de correção, e o professor só faz referência ao tamanho.

Mas, o que é corrigir e o que é avaliar um texto?

Serafini (1995, p. 97) explica que “A correção e a avaliação são duas atividades distintas” e que, na dinâmica escolar, acontecem quase que ao mesmo tempo, sendo, portanto, comumente, confundidas na prática.

Culturalmente, a escola dá maior importância à avaliação, entendida em uma concepção tradicional de dar notas, atribuir conceitos, quando a correção é a que mais contribui para o desenvolvimento da criança.

Poder-se-ia arriscar dizer que a avaliação é um processo para o professor, enquanto que a correção é para o estudante, sem desconsiderar, é claro, os indícios que ela oferece ao trabalho

docente. O Quadro 36, abaixo, traz algumas definições para correção e avaliação para que melhor entendimento sobre tais práticas se construa:

Quadro 36 - Correção e avaliação: dois conceitos distintos

Procedimento	Autores consultados	Definição apresentada
Correção	Serafini (1995, p. 97)	É o conjunto de intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar.
	Ruiz (1998, p. 36)	O trabalho de correção tem o objetivo de chamar a atenção do aluno para os problemas do texto. A tarefa de corrigir é, realmente, uma tarefa de “caçar erros”, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”; são os “defeitos”, não as “qualidades” que, com raríssimas exceções, são focalizados. A correção consiste, assim, no trabalho de marcar no texto do aluno as possíveis “violações” lingüísticas nele cometidas contra uma suposta imagem do que venha a ser um bom texto escrito. Por essa razão, a leitura feita pelo professor, via correção, não é a mesma que a leitura realizada por um leitor comum.
Avaliação	Serafini (1995, p.97)	É o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno.
	Costa Val et al. (2009, p. 29-30)	Avaliar um texto significa, inicialmente, lê-lo, com todas as implicações de um ato de leitura. Como consequência dessa concepção, a postura prescritiva será substituída aqui por uma atitude relativizadora: buscaremos analisar as falhas e as virtudes dos textos, ao mesmo tempo em que procuraremos verificar suas possibilidades de leitura. A atividade de avaliação, nessa perspectiva, acaba por se situar em dois extremos: é um jogo entre aquilo que gostaríamos que um texto escrito cumprisse e aquilo que efetivamente o autor realiza. [...] a avaliação é, antes de tudo, uma atividade de leitura e, como tal, exige uma postura de diálogo perante o texto.
	Morais e Ferreira (2007, p. 69)	Meio mais indicado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades do aluno.
	Silva e Suassuna (2015, p. 85-86)	É um ato de interação, no qual professor e aluno trocam percepções sobre o objeto avaliado e negociam sentidos.

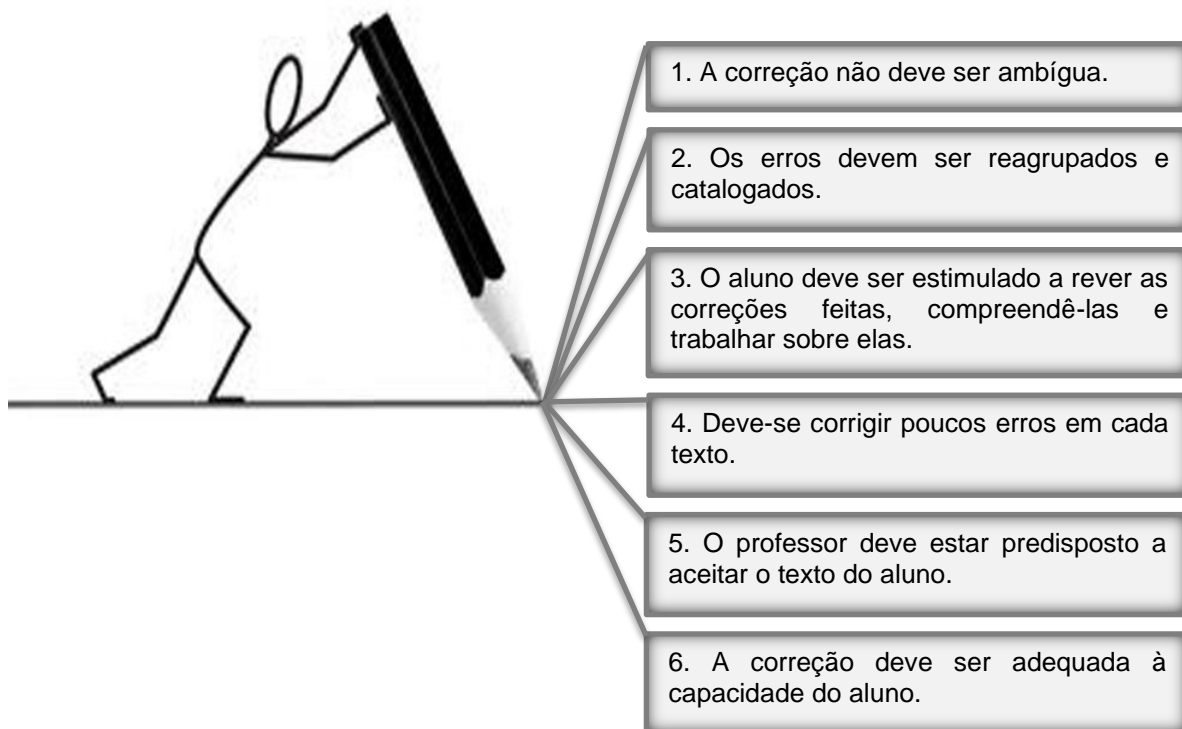
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Partindo da premissa de que o constatado na maioria dos textos dos alunos que acompanharam os planejamentos dos professores foram procedimentos de correção, propõe-se, antes das análises de alguns exemplares, o entendimento dos seis princípios básicos para a construção de uma boa metodologia de correção definidos por Serafini (1995).

Segundo a autora, “[...] os três primeiros referem-se às características que tornam a correção eficaz, o quarto é relativo ao trabalho que o aluno deve desenvolver a fim de aproveitar as correções, e os dois últimos dizem respeito à atitude que o professor deve assumir” (SERAFINI, 1995, p. 108).

A Figura 31, apresentada na sequência textual, resume os seis princípios apontados.

Figura 31 - Seis princípios básicos para a construção de uma boa metodologia de correção de textos segundo Serafini (1995)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995. p. 108.

Foram selecionados seis textos com marcas docentes de intervenção, a título de exemplificação dos apontamentos docentes à luz dos estudos de Serafini (1995) e Ruiz (1998).

Serão explicitadas as correções do tipo indicativa, do tipo resolutive, do tipo classificatória e do tipo textual-interativa.

A análise das marcas docentes nos textos dos alunos teve o propósito de completar o diagnóstico das necessidades docentes e melhor definir os encaminhamentos adotados no curso proposto à rede a fim de atender as expectativas que os docentes manifestaram.

6.2.1 A correção indicativa

As correções do tipo indicativa são as mais comuns de serem percebidas no cotidiano docente, talvez pelo tempo que demandam se comparadas a outros tipos. São também as que culturalmente todo estudante foi acostumado a receber, por isso, são as que os professores têm como representação de correção.

De acordo com os estudos de Serafini (1995, p. 113, grifo da autora),

A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há

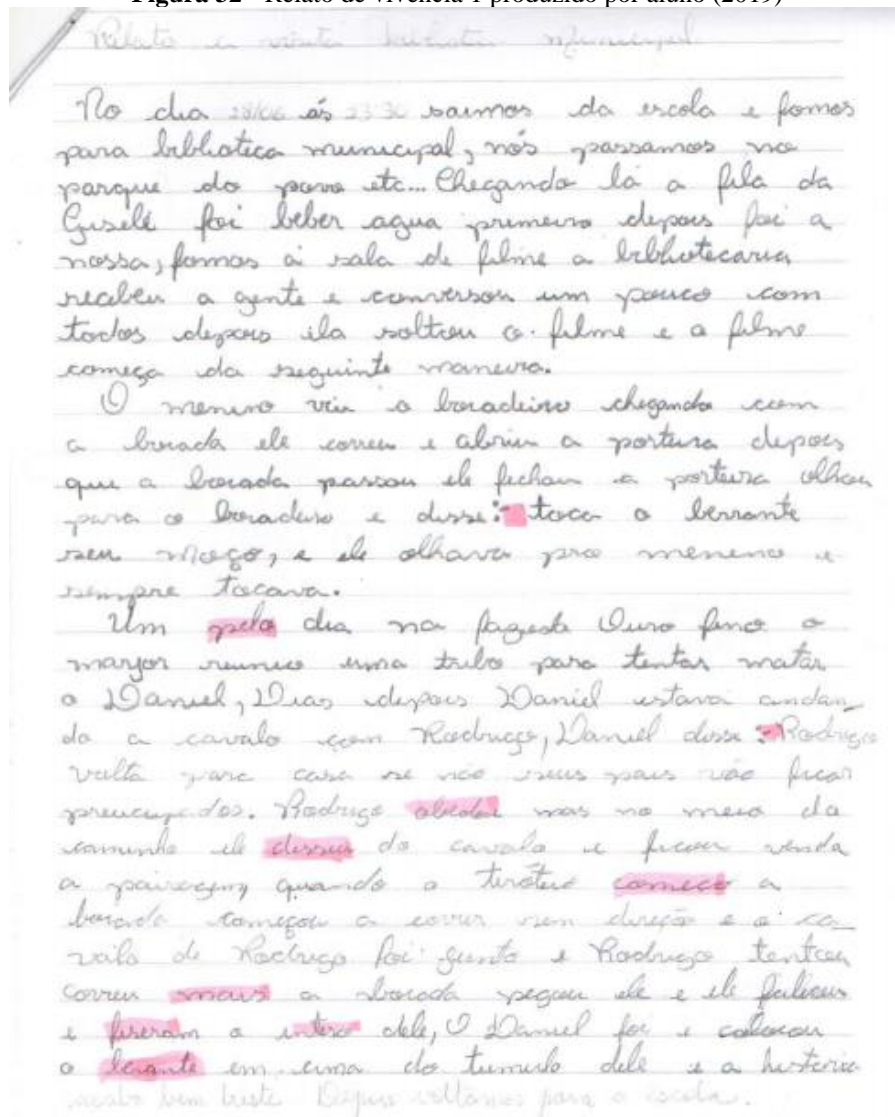
somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

Ruiz (1998) acrescenta que as estratégias indicativas também podem aparecer no corpo do texto, quando o professor circunda, sublinha ou se utiliza de alguma marcação para indicar as palavras ou trechos em que ocorrem os problemas, sendo as mais usadas pelos professores. Define, assim, que

[...] a correção *indicativa* consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado. E por uma questão de rigor terminológico, não diria, como Serafini, que neste tipo de correção o professor “altera muito pouco”, simplesmente porque ele não altera o texto, **somente indica o local das alterações a serem feitas pelo aluno** (RUIZ, 1998, p. 45-46, grifo da autora).

A Figura 32, abaixo, exemplifica a estratégia indicativa utilizada pelo professor.

Figura 32 - Relato de vivência 1 produzido por aluno (2019)

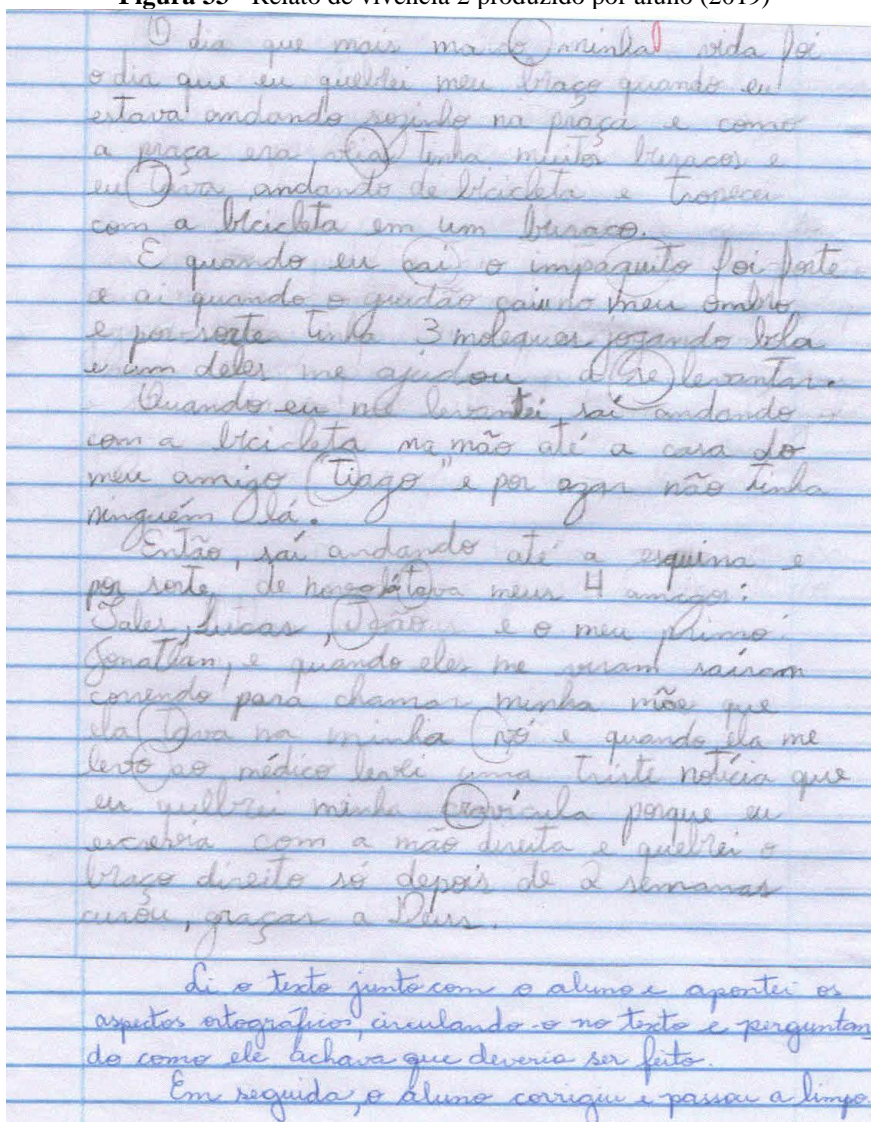


Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

O Relato de vivência 1 apresenta uma questão problemática que a correção do tipo indicativa não daria conta de resolver. O texto é composto por três parágrafos. Em dois deles, ou seja, a maior parte da produção, a criança conta a história do filme a que assistiram na oportunidade em que visitaram a Biblioteca Municipal, motivo real do relato. Assim, o gênero proposto para produção comparece no primeiro parágrafo e na frase final “Depois voltamos para a escola”. É certo que ter assistido ao filme foi algo marcante para a criança, mas haveria outras formas de se apresentar no texto que não fosse contando a história do longa-metragem exibido durante a visita. Nesse caso específico, o trabalho de correção envolveria, *a priori*, a adequação ao gênero proposto, retomando o que é necessário que deva ser garantido no relato. As questões de natureza ortográfica apontadas, predominantemente, não eram as mais urgentes.

A Figura 33, na sequência, traz mais um exemplo da estratégia indicativa.

Figura 33 - Relato de vivência 2 produzido por aluno (2019)



Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

Há a explicação docente de como foi o encaminhamento para a correção do texto em tela, mas, mais uma vez, existem aspectos na produção que a correção do tipo indicativa não é suficiente para ajudar a criança a resolvê-los, como a necessidade de melhor organizar as ideias do segundo parágrafo para evidenciar com mais clareza a relação entre o fato de o guidão ter caído no ombro e a necessidade de ajuda de um dos meninos que jogavam bola.

6.2.2 A correção resolutive

Serafini (1995, p. 113, grifo da autora) explica que

A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Nesse caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor.

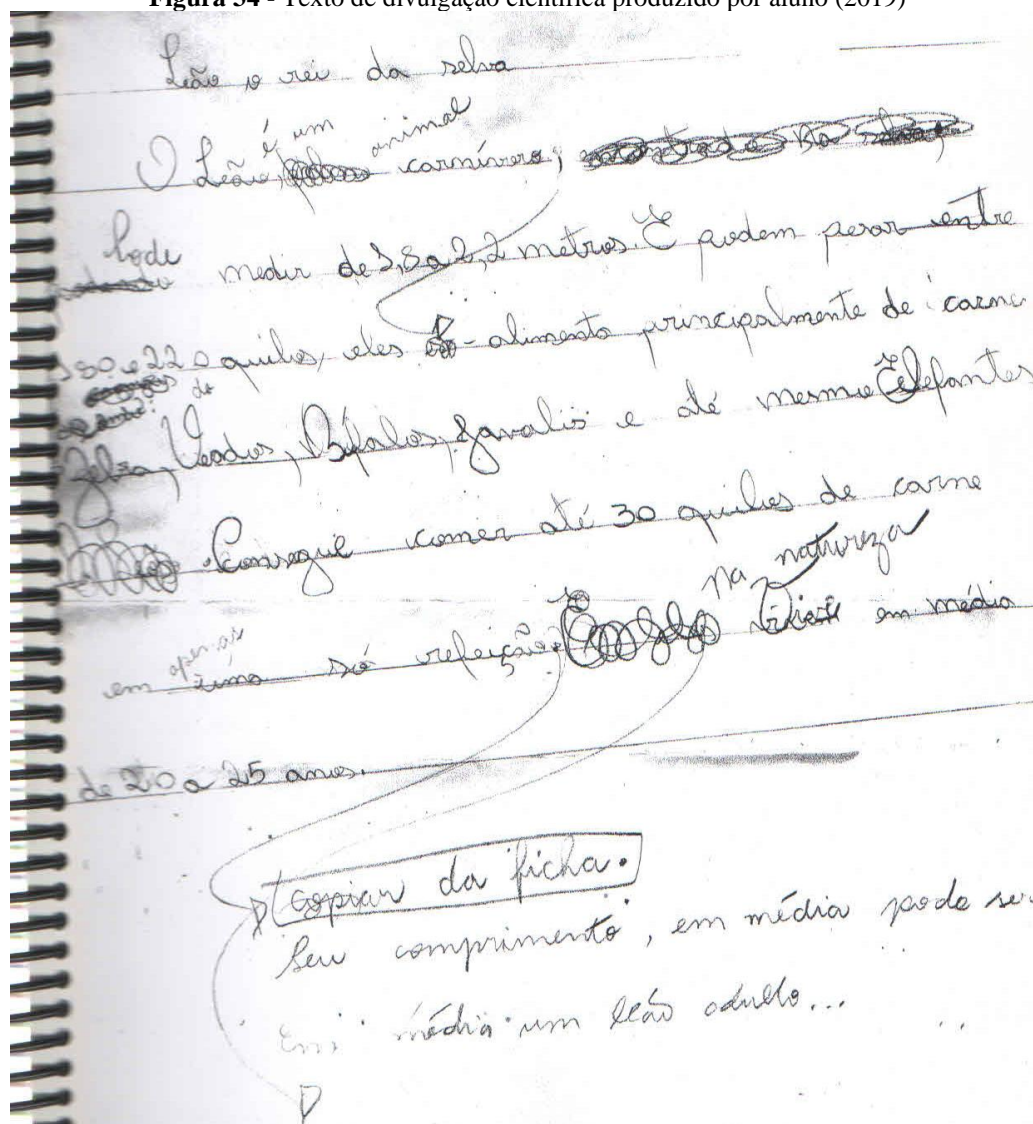
Para Ruiz (1998, p. 46), a correção do tipo resolutive “[...] é uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto”, sendo possível encontrar “[...] estratégias resolutivas nos mesmos moldes das operações lingüísticas típicas que os escritores realizam quando reescrevem seus próprios textos, a saber: *substituição, adição, supressão e deslocamento* (cf. Fabre, 1987, Fiad, 1991 e também Marcuschi 1994)” (RUIZ, 1998, p. 46, grifo da autora).

Para assinalar as alterações propostas, os professores podem usar diferentes estratégias, tais como: acrescentar forma(s) no espaço interlinear superior à linha de texto em que ocorre o problema; reescrever a(s) forma(s) substitutiva(s) no espaço interlinear superior à linha do texto em que ocorre o problema; reescrever, em outro lugar do texto, a forma(s) problemática (além de indicar o item a ser deslocado); riscar a(s) forma(s) problemática para eliminação da palavra ou trecho; “riscar” a(s) forma(s) problemática(s) e escrever a(s) forma(s) alternativa(s) na direção da(s) linha(s) em que ocorre o problema; escrever, em sequência ao texto, a(s) forma(s) alternativa(s) à(s) forma(s) problemática(s) (RUIZ, 1998).

As correções de cunho resolutivo, principalmente se forem considerados os anos iniciais, “rouba” da criança a oportunidade de pensar possibilidades textuais diferenciadas e reforça a ideia de que o texto do professor é melhor e mais correto, levando a criança a crer que a solução dada pelo professor é absoluta e inquestionável, o que não é verdadeiro. Evidencia, em alguns casos, o desrespeito ao princípio elencado por Serafini (1995) de que o professor deve mostrar predisposição a aceitar o texto do aluno.

A Figura 34, na sequência, mostra um exemplo da estratégia do tipo resolutive.

Figura 34 - Texto de divulgação científica produzido por aluno (2019)



Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

Percebe-se que a redação que deve predominar é a sugerida pelo professor e a orientação dada é para o aluno “copiar da ficha”. Assim, implicitamente, diz-se que o texto “correto” não é o do aluno, ou é do professor ou é o da ficha, razão pela qual se deve copiar a informação. Uma reflexão a ser feita é que, considerando se tratar de quinto ano, bem como em anos anteriores, o aluno poderia ser incentivado à pesquisa em diversas fontes e, dessas leituras e seleção de informações, ser incentivado à elaboração do próprio texto, apropriando-se do que é essencial ao gênero selecionado.

No caso específico do exemplo, a correção poderia estar centrada no desenvolvimento do texto, no seu grau de informatividade considerado o gênero.

Nesse tipo de correção, conforme se exemplifica, os professores apresentam ao aluno uma solução para o problema encontrado, seja acrescentando, retirando, substituindo ou mudando de lugar partes do texto.

Ruiz (1998, p. 82) esclarece que,

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em **dar** a solução para o aluno do que levá-lo a **pensar** na possível solução – por isso não o classifica. E isto por uma razão muito simples: ele se coloca como o “dono da palavra”, aquele que tem exclusivo direito à palavra e, portanto, como o único a apontar “as saídas” para o texto.

A autora completa, ainda, que

[...] o grande proveito possível que o aluno pode tirar, em função de uma dada intervenção do professor em seu texto, é aquele que advém também de um esforço pessoal seu para a correção dos próprios erros. Uma correção resolutiva poupa o aluno desse esforço, reduzindo-o à simples tarefa de **copiar** o texto com as soluções já apontadas pelo professor. E não é preciso ter sido professor de Português para saber que, nesse exercício de cópia, muito pouco (ou quase nada), será aproveitado pelo aluno no que se refere à tarefa de reescrita. O trabalho que, na verdade, deveria ser o de **refletir** sobre o texto, passa a ser o de mecanicamente **reproduzi-lo** – o que é bem diferente. Enquanto copia, o aluno, certamente, não se concentrará mais nos seus “erros” ou na natureza lingüística deles, e isso provavelmente não o estará levando a refletir sobre como evitá-los numa próxima produção (RUIZ, 1998, p. 83).

A correção do tipo resolutiva acaba sendo uma imposição da versão do professor sobre a do aluno e, se pensadas crianças em que o aprendizado textual está em desenvolvimento, pode dizer, de alguma forma, ao aluno que ele não é capaz de pensar o seu próprio texto, por isso, sua utilização deve ser acompanhada de reflexão por parte dos professores.

6.2.3 A correção classificatória

A correção classificatória é assim definida por Serafini (1995, p. 114):

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...]

Frente ao texto:

Ainda que eu ia a praia todos os verões...

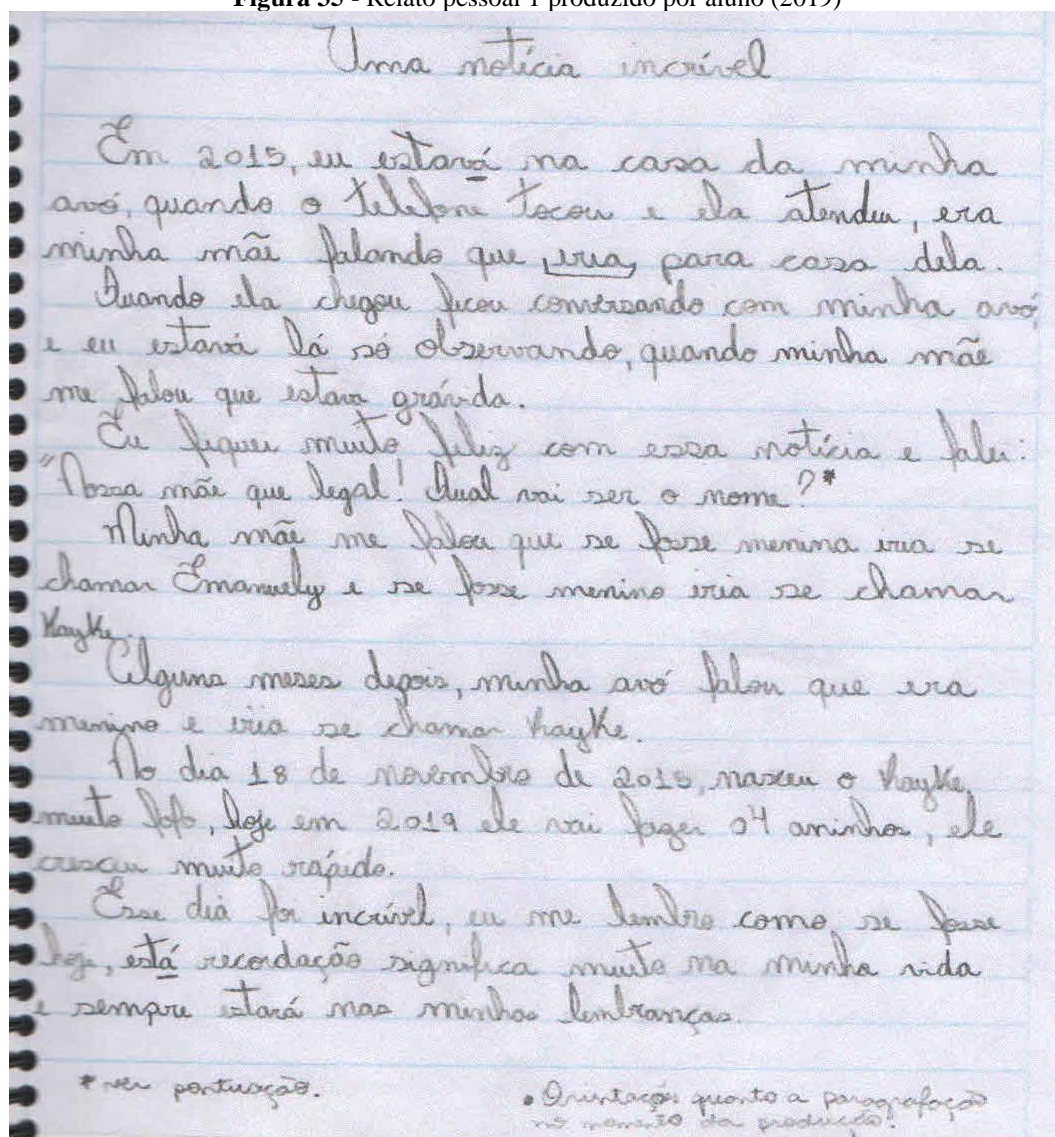
o professor sublinha a palavra “ia” (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra “modo”. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso o modo do verbo é a fonte do erro).

A autora explica que “Nas correções indicativas e resolutivas prevalece uma atitude descritiva, enquanto nas correções do tipo classificatório prevalece uma atitude operativa” (SERAFINI, 1995, p. 115).

No caso dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essa classificação deve respeitar os conhecimentos discentes, sem usar uma nomenclatura que se distancie do que eles podem entender, caso contrário, a indicação não fornecerá indícios aos estudantes do que eles podem trabalhar em seus escritos para melhorá-los.

Um exemplo da estratégia do tipo classificatória observa-se na Figura 35, que segue.

Figura 35 - Relato pessoal 1 produzido por aluno (2019)



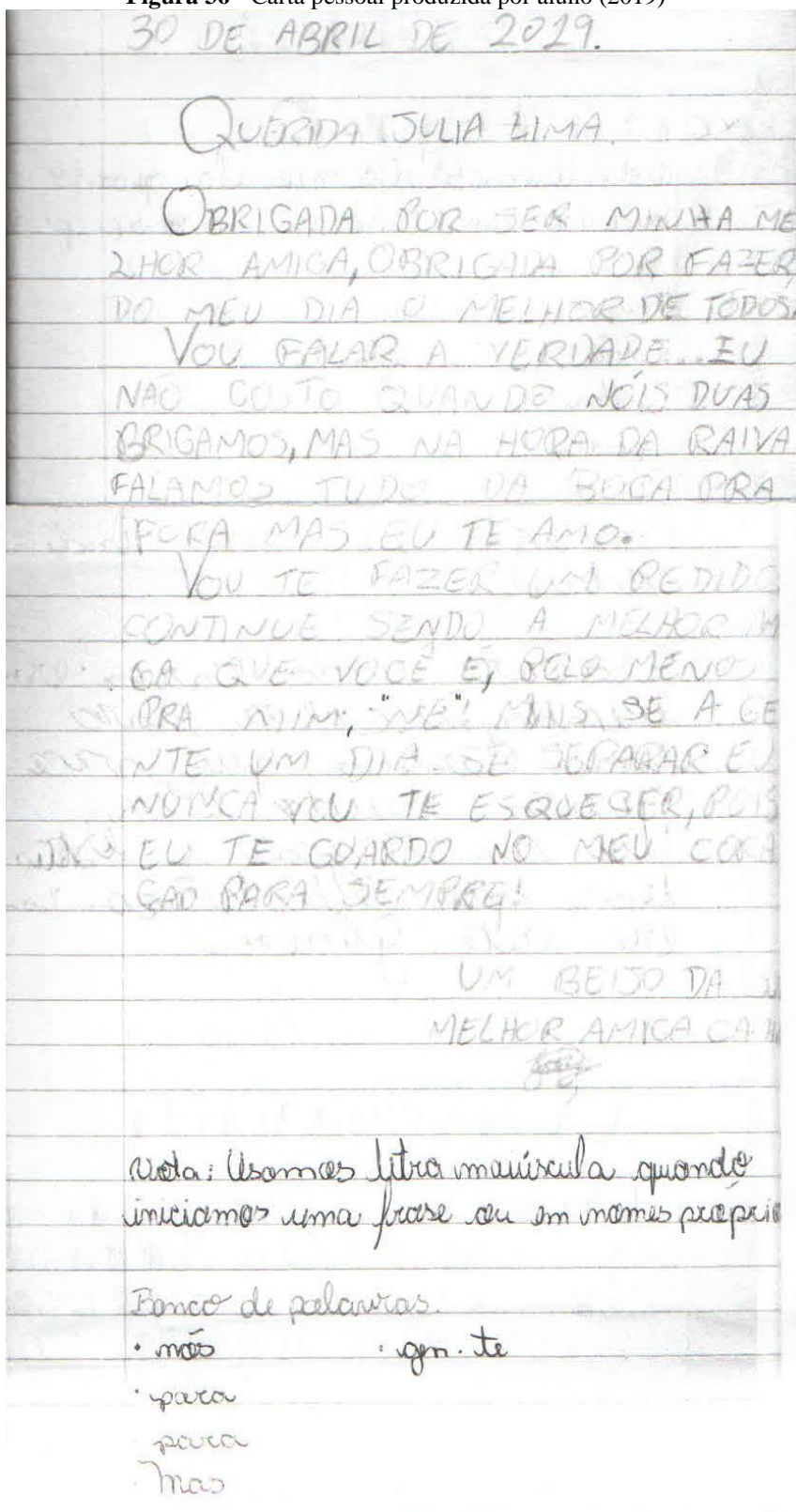
Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

Nota-se que há a indicação docente pontual no trecho que deve ser melhor pensado pelo estudante e, ao final, a catalogação do erro – “pontuação”. Existem, também, marcas de correção do tipo indicativa. No primeiro parágrafo, verifica-se uma ambiguidade causada pelo uso do pronome “dela”, podendo retomar “casa da avó” ou indicar “casa da mãe”, mas isso não é apontado na correção. É um exemplo de questão que poderia levar a criança a refletir sobre os sentidos do texto, trabalhando a língua em uso, mas que não é feito, muitas vezes porque os olhos docentes não focam os significados do dizer que são construídos.

A Figura 36, na sequência, também exemplifica a correção do tipo classificatória, no entanto, a estratégia docente é a transcrição da regra do uso de letras maiúsculas em dois casos específicos selecionados pelo professor – a saber, início de frases e grafia de nomes próprios

(supondo-se que a criança saiba o sentido de “próprios” no contexto da regra transcrita pelo professor).

Figura 36 - Carta pessoal produzida por aluno (2019)¹¹⁵



Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

¹¹⁵ Tudo em caixa alta: o aluno aprende o que a escola ensina.

Além da correção do tipo classificatória na transcrição da regra, há a correção resolutive feita por meio do registro das palavras que devem ser alteradas no corpo do texto. A correção feita por meio da “Nota” dependerá da leitura e identificação do aluno de nomes e frases que foram iniciadas com minúsculas; já os apontamentos feitos pelo “Banco de palavras” exigem somente a substituição.

6.2.4 A correção textual-interativa

A correção textual-interativa é uma categoria que comparece no trabalho de Ruiz (1998), tendo sido criada pela autora em virtude de suas pesquisas e por não encontrar um enquadramento nas categorias criadas por Serafini (1995), a quem adota como referencial teórico de análise. A autora busca explicar a correção textual-interativa da seguinte maneira:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (algumas até com invocação e fecho).

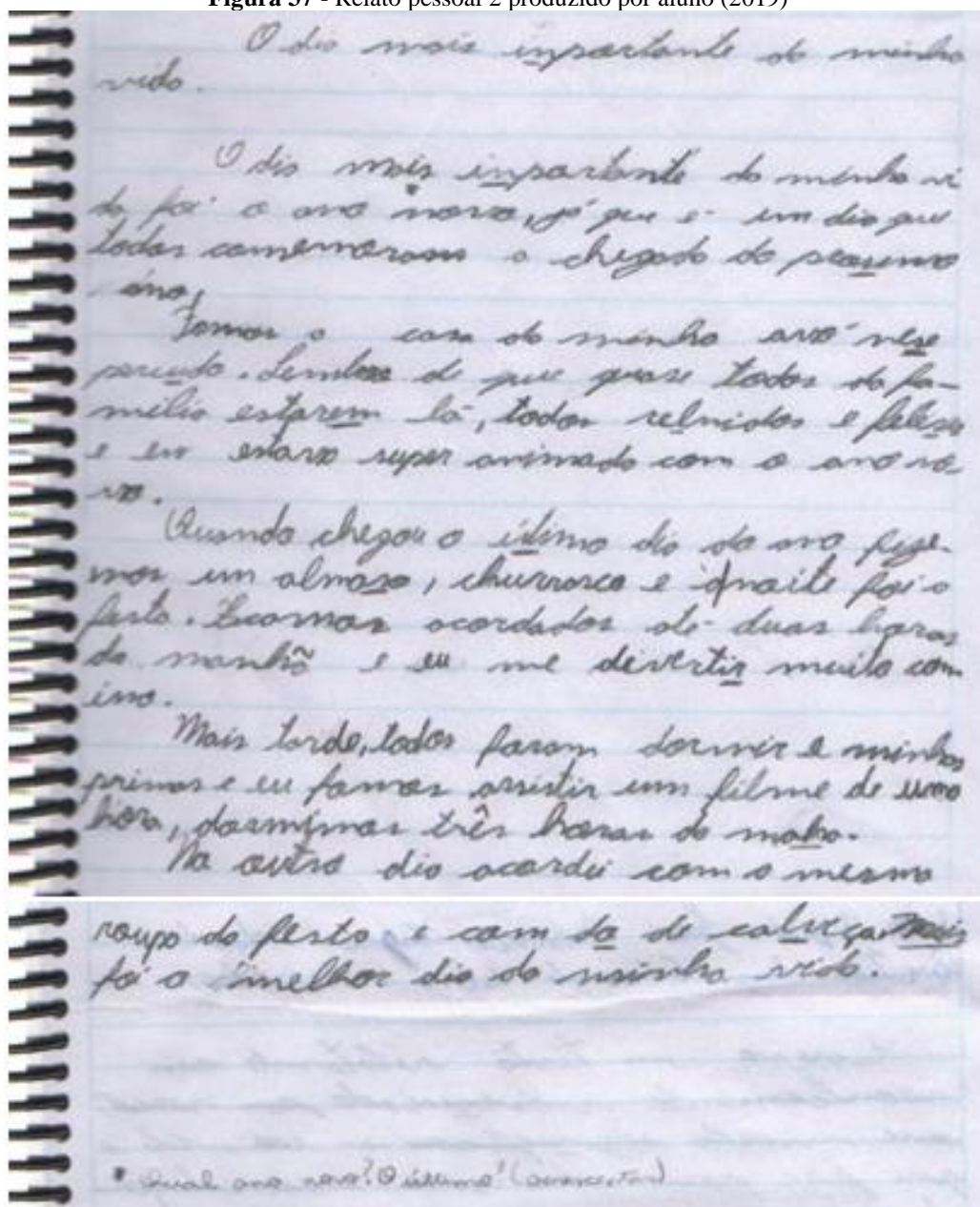
Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Os “bilhetes” se explicam, pois, face à impossibilidade prática de se abordarem certos aspectos relacionados ao trabalho interventivo escrito por meio dos demais tipos de correção apontados. Se resolver ou indicar no corpo, assim como indicar ou classificar na margem não parecem satisfatórios, o professor recorre a essa maneira alternativa de correção, relativamente aos tipos apontados por Serafini. E o espaço físico onde ele vai operar por meio dessa forma específica de mediação é o “pós-texto” – que não é nem o corpo, nem a margem, mas aquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno (RUIZ, 1998, p. 67).

Para a estudiosa, é por meio desses “bilhetes” que o professor registra elogios ou cobranças em relação ao texto apresentado pelo estudante. É comum, ainda, o uso de uma linguagem mais afetiva nesse registro.

A Figura 37, que segue, traz um exemplo da estratégia textual-interativa representada pelo estabelecimento da interlocução a respeito de informações que o professor considera estar faltando no texto da criança. Percebe-se a orientação explicitada entre parênteses – “acrescentar” – a fim de que a correção seja feita; o que deve ser alterado vem em forma de dois questionamentos, para que a noção de tempo do relato fosse completada. No texto, há também correções do tipo indicativo, tendo o professor sublinhado a palavra ou fração dela que requer correção por parte do estudante; a indicação de segmentação de palavra foi indicada por barra, o que também pode ser entendida como uma estratégia resolutive, porque marca como a expressão deve ser grafada para adequar o registro.

Figura 37 - Relato pessoal 2 produzido por aluno (2019)



Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

Como já dito, muitos textos que acompanharam os planejamentos semanais das escolas não apresentaram marcas de intervenção dos professores, nem indicaram quais procedimentos de trabalho com as produções das crianças foram adotados; não disseram, portanto, o que se faz e nem indicaram o que pode ser feito para melhorar as intervenções docentes.

A ausência de indicações/interferências docentes marca a necessidade, também, de se refletir o quanto as intervenções são necessárias ao aprendizado da produção textual, porque isso definitivamente não é um conhecimento pronto, ele também é construído.

Cayser, Crestani e Diedrich (2016, p. 1417) discutem a

[...] relevância dos procedimentos adotados pelo professor tanto no que respeita ao encaminhamento da produção textual quanto do momento posterior à produção do

texto. Esse tratamento dado ao texto produzido pelo aluno tem de deixar clara uma concepção de língua enquanto atividade de interação entre sujeitos, ou seja, uma visão interacionista e funcional da linguagem, segundo a qual a língua é atualizada a cada interação intersubjetiva, na qual entra em jogo a parceria para a produção dos sentidos.

Se o professor não orienta o processo de retomada do texto para atenção aos aspectos que merecem ser revistos e melhorados, a criança sozinha não será capaz de fazê-lo.

6.3 “Uma coisa é você achar que está no caminho certo; outra é achar que seu caminho é único”¹¹⁶: os tantos caminhos para um bom trabalho de intervenção textual

É urgente pensar: o que se tem feito para que as crianças escrevam e tomem posse dos mecanismos da escrita?

“A favela é a nova senzala, correntes da velha tribo”¹¹⁷ cantou Lobão em 1986; a metáfora de que a condição social e a negação ao acesso às culturas e ao conhecimento aprisionam os indivíduos se mantém atual, ao mesmo tempo que preocupante. A história da educação brasileira é cheia de descaminhos, mas é certo que seus profissionais, os que conhecem os percalços, reconhecem o que é necessário percorrer para se fazer existir a formação libertadora que há tanto se sonha e se prega. Essa educação, obrigatoriamente, se vincula ao domínio do texto, seja pela boa leitura do que os outros dizem e escrevem, seja pela boa redação do que se pensa e se tem a dizer para que os outros possam ler, e, assim, melhor pensar. As razões utilitárias não podem mais talhar os ideais da escola.

Para uma educação que ensine a pensar, e a escrever o que se pensa, uma formação docente que também se utilize de estratégias de reflexão é necessária; uma formação que ajude os professores na busca por novas veredas.

Como visto, os questionários trouxeram as vozes docentes e revelaram o que aos professores era possível identificar, dessa feita, trouxeram o discurso assumido que os planejamentos não demonstram. A análise dos planejamentos (as SDs cedidas) e as correções que foram feitas (ou não) nos textos discentes permitiram desvelar dificuldades que não foram verbalizadas nos questionários ou sobre as quais não se tinha lucidez suficiente para que fossem apontadas. É o que o olhar externo pode captar por não haver o envolvimento da autoria ou do cotidiano. Mostra, ainda, que, como discurso, os questionários revelam “convicções de fazeres” que não se evidenciaram nos planejamentos.

¹¹⁶ COELHO, Paulo. **Nas margens do rio Piedra eu sentei e chorei**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

¹¹⁷ Versos de “Revanche”, de composição de Lobão e Bernardo Vilhena, com as devidas indicações nas Referências deste trabalho.

Esse cruzamento de vozes e olhares culminou na elaboração do Quadro 37, que, por meio dos eixos temáticos formativos categorizados, evidencia as necessidades que se mostraram recorrentes nos instrumentos de geração de dados que foram utilizados para a organização do curso que se desenhou à rede municipal de Birigui.

Quadro 37 - Necessidades formativas constatadas por meio de questionários, análise de planejamentos docentes e textos discentes

Necessidade indicada	Questionário	Planejamentos	Textos dos alunos
Planejamento/Elaboração de SD	✓	✓	
Produção/Correção/Avaliação de textos	✓	✓	✓
Análise linguística	✓	✓	✓
Ortografia ¹¹⁸	✓	✓	✓

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Carnin (2016, p. 75), por meio de estudos desenvolvidos, acredita que o envolvimento da teoria com a prática, em especial a da sala de aula, é capaz de conduzir a “[...] uma reflexão (docente) única, singular e mesmo irrepetível, inerente a processos de desenvolvimento profissional”, suficiente para revelar “modos de fazer” uma transposição didática embasada em princípios colaborativos, cabendo, na visão do autor,

[...] novos esforços de compreensão desse fenômeno, aprofundando sua abrangência e promovendo um retorno reflexivo também ao espaço de formação (continuada) de professores, de modo a fazer avançar também a *expertise acadêmica* em termos de pesquisa e, sobretudo, de interlocução com a Educação Básica e as necessidades de formação daqueles que nela atuam (CARNIN, 2016, p. 76, grifo do autor).

E se “A nossa vida em grande parte compõe-se de sonhos. É preciso ligá-los à ação” (NIN¹¹⁹). Consoante ao exposto na parte introdutória, esta tese nasceu de sonhos, muitos, que, em algum momento da vida de tantas pessoas, acabaram por convergir em ações integradas e embasadas em estudos que foram luz aos passos dados; essas ações representaram uma continuidade à história de formação na rede municipal de Birigui. O modelo formativo ora pensado faz ressoar as influências vividas e acrescenta aspectos inovadores que antes não se experimentou. Reafirmou a importância do que a rede já construiu, reforçou a importância do que os professores fazem e não desconsiderou o que conheciam. É só mais um capítulo. Mas teve significado bastante para cumprir o seu papel de fazer pensar o ensino de língua portuguesa, e para fazer sonhar mais. E sempre!

¹¹⁸ Por se tratar de anos iniciais, optou-se por considerar Ortografia, de forma mais específica, uma categoria à parte.

¹¹⁹ Citação indicada em <https://dicocitations.lemonde.fr/pensamentos/citacao/8141.php>. Acesso em 10 mai. 2020.

Quadro-síntese da Seção 6

- Colocam-se três pontos para discussão: a complexidade do bom planejamento docente; o papel do coordenador como formador e mediador de aprendizagens docentes; o olhar crítico sobre o que já é feito pelos professores.
- Expõem-se os elementos estruturantes da organização didática da aula segundo Veiga (2008) de forma a ratificar a complexidade do planejamento docente.
- Faz-se uma retomada do percurso formativo da rede municipal pesquisada.
- Constata-se que os planejamentos docentes se aproximam mais do modelo de SD da Didática em geral do que dos modelos propostos pelos estudos da Linguística, revelando que esse ainda é um campo de férteis explorações para estudos na academia, visto que reflete o que ocorre em muitas realidades.
- Defende-se o envolvimento dos gestores nos processos formativos.
- Critica-se a descontinuidade de políticas públicas de formação docente.
- Esclarece-se que o município pesquisado possui plano de ensino municipal unificado, reconhecendo-se alguns equívocos conceituais nesse material, e que há calendário de formação continuada elaborado anualmente pela equipe da Oficina Pedagógica da SME para desenvolvimento em HTPC pelos gestores escolares aos docentes.
- Identifica-se a necessidade de que os próprios documentos do município e da escola sejam objeto de formação.
- Expõe-se que, como exigência do curso desenvolvido, as escolas participantes entregaram, no total, 16 planejamentos e verifica-se que eles seguem as determinações do plano de ensino municipal.
- Estabelecem-se critérios de análise das SDs cedidas, a saber: apresentação da situação de comunicação; produção inicial; produção do gênero de trabalho segundo o Plano de Ensino e a circulação do texto produzido; atividades de leitura; informações sobre o gênero; análise linguística.
- Constata-se que as SDs não tinham situação de comunicação definida, o que se revelou uma prioridade de abordagem no curso.
- Identificou-se que as SDs cedidas mantinham semelhança com o modelo de organização de livros didáticos, cujas produções textuais são propostas como fechamento de trabalho, sendo que em poucas havia marcas de encaminhamento docente para a revisão/correção dos textos produzidos.
- Retomam-se os princípios didáticos presentes em boas situações de aprendizagem segundo Weisz (1999).
- Analisam-se proposições presentes nas SDs que visam ao levantamento de conhecimentos prévios.
- Constata-se que todos os planejamentos envolveram pelo menos uma atividade de escrita do gênero em estudo, mas apenas cinco indicaram o destino à produção final.
- Atesta-se que há um bom trabalho com atividades de leitura, cujas proposições ocupam a maior parte do planejamento docente.
- Aponta-se que há dificuldade de sistematizar o ensino de um gênero, o que carece ser objeto de estudo.
- Constata-se que o trabalho com a gramática numa perspectiva contextualizada é uma dificuldade assumida.
- Diferenciam-se conceitos de correção e avaliação textual.
- Analisam-se intervenções docentes realizadas em produções discentes para entender como os professores corrigem os textos dos alunos à luz dos estudos de Ruiz (1998).
- Categorizam-se os eixos temáticos formativos reveladores das necessidades evidenciadas pelos instrumentos de geração de dados: planejamento/elaboração de SD; produção/correção/avaliação de textos; análise linguística; ortografia.

O CURSO: ENCONTRO DE GENTE QUE SE DESPIU DE VERDADES E SE VESTIU DA VONTADE DE APRENDER

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação.

(FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 53)



(COSTA, Assis. **Dom Quixote e os moinhos de vento**, 2009. Óleo sobre tela. 50,0 x 50,0. Disponível em <http://antoniofabiano.blogspot.com/2011/02/dom-quixote-e-os-moinhos-de-vento-2009.html>. Acesso em 19 dez. 2019.)

É cultural na história da educação brasileira que as mudanças ou as proposições desconsiderem o que pensam os professores e sejam sempre idealizadas e impostas de uma forma que, popularmente, se expressa “de cima para baixo”. Muitas das iniciativas governamentais são planejadas em gabinetes que desconhecem o funcionamento da escola e os dilemas da profissão. Essa também é uma crítica antiga e comum entre os que atuam nas salas de aula. Mesmo quando se tenta dar aspecto democrático a esses processos, em sua finalização, prevalece a voz de quem não adentra os muros escolares, ou de quem fantasia esse universo como um enredo *hollywoodiano* em que tudo tem um “final feliz”.

No contexto brasileiro, existem sucessos, sim, mas também existem problemas e nem sempre se sabe como resolvê-los. A solução mais simples que governantes enxergam é a política da bonificação: paguem aos professores e sejam sufocadas as angústias docentes vividas nos demais cento e noventa e nove dias de um calendário letivo. Detalhe: vinculem tal bônus a resultados e ter-se-á a medida da eficiência; é desse jeito que “quem pensa” a política educacional raciocina. A conta não bate. Não é assim que funciona.

“A gente não quer só comida” (ANTUNES; BRITTO; FROMER, 1987)! Há outras fomes não aplacadas pelos reais a mais depositados aos docentes e gestores. Não se ignora a importância do reconhecimento por meio de remuneração digna, mas não se pode fazer disso barganha, desconsiderando as demais condições de trabalho que interferem no “rendimento”, como a lógica capitalista acredita, dos alunos. O professor não está a venda, nem é artigo promocional. O professor é um formador e sua fome também é de conhecimento. E conhecimento não é poça d’água; conhecimento é rio que corre. E rio que corre transforma, modifica, altera seu próprio curso; rio que corre não pode ser tratado como água parada.

O conhecimento docente não se limita a conteúdo. “Dois mais dois” continua resultando “quatro”, mas a dinâmica da sala de aula não é ciência exata; a sala de aula é lugar de vida e de toda imprecisão que ela acarreta, espaço onde é possível fazer nascer a felicidade de saber, apesar do preço do pão¹²⁰, das dificuldades do mundo; por isso os professores exigem e exigem-se pensar a educação e sua formação.

Quando as demandas centradas em certos componentes curriculares surgem, não basta uma “atualização de informações”, mas implica refletir os “comos” em que essas demandas se convertem. Diante desse contexto, o curso que foi pensado para a realidade pesquisada não se

¹²⁰ Faz-se aqui referência aos versos de Ferreira Gullar: “Como dois e dois são quatro, / sei que a vida vale a pena, / embora o pão seja caro e a felicidade pequena” (GULLAR, 2004, p. 171). GULLAR, Ferreira. Dois e dois: quatro. In: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

configurou um “curso para ensinar gêneros e as correções e avaliações possíveis”, no entanto, trouxe a pretensão de se reservarem momentos em que os docentes e os gestores pensassem juntamente com a universidade um ensino de produção textual diferente daquele que “[...] privilegia o exercício da escrita, em detrimento da produção escrita para a interação” (TURKIEWICZ; COSTA-HÜBES, 2016, p. 162). Não se tratou de um curso para “dar respostas” ou “passar receitas”; foi uma reunião de pessoas que expuseram suas dúvidas e buscaram, colaborativamente, juntar suas verdades. “Deu no que deu”: um rico aprendizado a todos os envolvidos!

Esta seção se presta a apresentar a organização geral do curso proposto e a refletir as descobertas e os desdobramentos de cada encontro dos módulos de estudo e de planejamento das SDs aplicadas¹²¹.

7.1 O curso: contexto geral e organização dos módulos

Este trabalho entende que a produção de texto não se desvincula do processo em que ela ocorre. Por esse motivo, e decorrente das análises dos planejamentos docentes, optou-se por refletir a produção de texto desde o momento de sua proposição. Isso justifica o título do curso oferecido à rede municipal pesquisada: “A proposição, produção, correção e avaliação de textos no quinto ano do Ensino Fundamental”.

O curso de extensão se deu predominantemente de modo presencial e foi realizado no ano 2019, especificamente no período de julho a dezembro, e definiu-se do tipo aperfeiçoamento, com carga horária de 180 (cento e oitenta) horas; desenvolveu-se sob a responsabilidade da Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto, em virtude de parceria celebrada entre a Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) do campus de Presidente Prudente da UNESP e a Prefeitura Municipal de Birigui, por meio de sua Secretaria de Educação. Delinearam-se como palavras-chave para o enquadramento temático do curso: educação; ensino de língua materna; produção, correção e avaliação de texto.

Em seu desenvolvimento, ocorreram encontros formativos, estudos desenvolvidos pelos participantes individual e/ou coletivamente na unidade escolar em horários de estudo, reuniões com grupos de trabalho para elaboração de SDs, aplicação das sequências planejadas, socialização das experiências, avaliação do curso e certificação dos cursistas. Organizou-se a partir de situações de aprendizagem que favoreceram a formação de professores voltada ao

¹²¹ As SDs produzidas e aplicadas serão analisadas na Seção 8 e a avaliação dos cursistas será objeto de estudo da Seção 9.

aprofundamento de conhecimentos acerca da proposição, produção, correção e avaliação de textos, visando à ampliação dos conhecimentos e experiências de profissionais da educação, considerados, neste trabalho e no curso oferecido, sujeitos produtores de conhecimento em contínuo processo formativo, e ao aprimoramento de conhecimentos sobre o ensino de língua materna. Intencionou-se, assim, a promoção de transformações nas condições de trabalho dos professores, principalmente quanto ao oferecimento de oportunidades de interação com seus pares e, de forma mais abrangente, à sua valorização e ao seu reconhecimento profissional.

O curso articulou-se tanto ao ensino e/ou pesquisa quanto às demandas sociais. Com relação ao ensino e/ou pesquisa, configurou-se contribuição ao meio acadêmico no que concerne às práticas formativas, em especial quanto ao oferecimento de formação continuada às redes de ensino com as quais a universidade possa estabelecer parceria, particularmente ao adotar o modelo formativo aqui descrito e analisado e a consideração do contexto de trabalho e desenvolvimento profissional; no que se refere às demandas sociais, por se tratar de uma ação pensada para o contexto específico do município de Birigui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, reforçando a crença de que a produção de conhecimento só tem sentido à medida que é revertida para a sociedade em forma de melhores condições de trabalho aos profissionais da educação básica. Tanto no que se vincula ao ensino e/ou pesquisa quanto às demandas sociais, buscou-se dialogar com a necessidade de oferta e garantia de uma educação de qualidade, seja no âmbito da educação básica, seja no contexto do ensino superior.

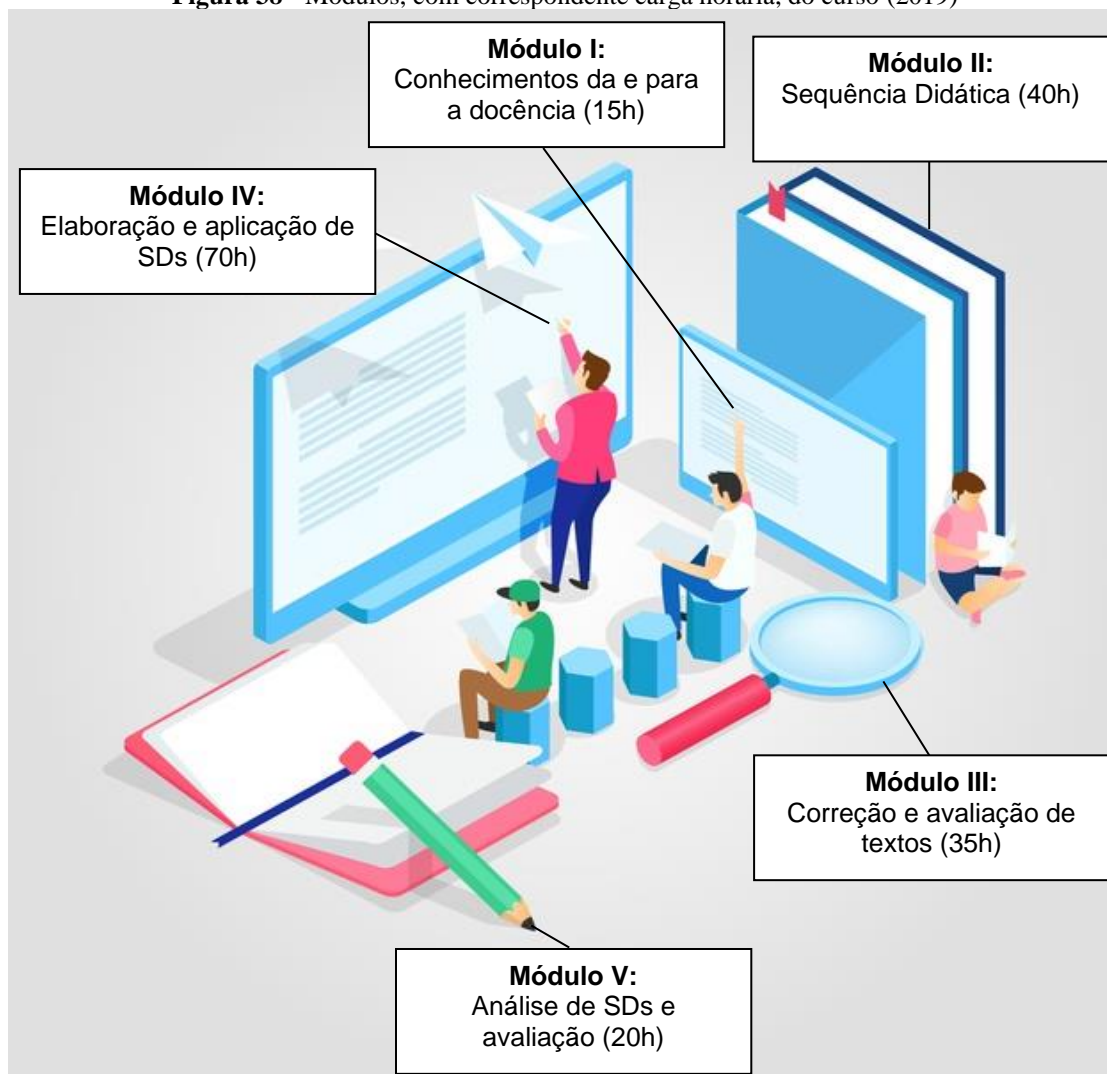
Foram oferecidas gratuitamente 104 (cento e quatro) vagas a candidatos que se enquadrassem no perfil definido – a saber, professores que lecionavam para turmas de quinto ano do Ensino Fundamental; gestores escolares (diretores de escola e coordenadores pedagógicos); e gestores do sistema municipal de ensino de Birigui. Conforme já tratado na seção 4.4, a adesão inicial e voluntária foi de 91 (noventa e um) participantes, tendo sido certificados, dada a conclusão do curso em sua totalidade e atendimento às exigências postas, 67 (sessenta e sete) cursistas. Houve a participação de professores convidados.

O curso compôs-se de cinco módulos – Conhecimentos da e para a docência; Sequência Didática; Correção e avaliação de textos; Elaboração e aplicação de SDs; Análise de SDs e avaliação –, planejados a partir das necessidades constatadas. Embora existisse uma programação definida, com leituras de estudo e pautas pensadas para o grupo de trabalho, houve momentos, conforme seguirão a descrição e a análise, em que foi necessário fazer pontuais alterações e retomar conceitos que eram essenciais para que o desenrolar do curso atingisse seus objetivos. Essa flexibilidade se mostrou enriquecedora, além de essencial; se as vivências dos

encontros não tivessem sido consideradas e refletidas, muito da qualidade do aprendizado experimentado teria se perdido.

A Figura 38, na sequência, sintetiza os módulos, e correspondente carga horária, que integraram o curso oferecido:

Figura 38 - Módulos, com correspondente carga horária, do curso (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para o desenvolvimento dos módulos do curso, foram adotadas, basicamente, três dinâmicas distintas no que se refere aos agrupamentos dos participantes para a realização das atividades propostas: o desenvolvimento de temáticas apontadas e/ou constatadas como necessidade do grupo foram trabalhadas com todos os participantes – as plenárias –; o estudo e a discussão de gêneros selecionados por grupos de trabalho e a elaboração de SDs se davam por meio de encontros com os grupos separadamente – as reuniões grupais –; de cada grupo de trabalho sobre um determinado gênero pelo grupo escolhido, um professor se voluntariou para que a SD fosse filmada em sua aplicação para que, depois, fosse apresentada aos demais participantes em plenária – a filmagem das aulas.

A Figura 39, na sequência, mostra as dinâmicas envolvidas no desenvolvimento dos módulos e dos encontros:

Figura 39 - Etapas do curso (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para cada encontro, havia um material de estudo, enviado antecipadamente (em geral de sete a quinze dias de antecedência) por *e-mail* aos participantes, selecionado previamente pelas mediadoras e pela coordenadora do curso, em virtude da temática específica a ser abordada. Essa coletânea era estudada pelos participantes de forma individual ou coletiva nas unidades escolares, dependendo da dinâmica adotada pelos gestores, isso porque houve escolas que incluíram o material do curso em HTPC, promovendo discussões com todo o grupo, em outros casos foi estudado em grupos menores ou individualmente – 1/3 da carga horária, conforme entendimento da Lei Federal n.º 11.738, de 16 e julho de 2008 (BRASIL, 2008)– , ou, ainda, em estudos isolados realizados pelos cursistas fora do ambiente laboral.

A retomada/aprofundamento dos textos indicados como embasamento teórico do curso ou das atividades vivenciadas ao longo dos encontros pelos gestores das escolas envolvidas em situações de estudo coletivo, HTPC, com todo grupo docente não foi uma imposição do curso, por isso essa prática não se deu extensivamente em todas as escolas participantes, mas o envolvimento de gestores se mostrou fundamental para reforçar a consciência desse grupo de que as ações formativas organizadas por órgãos externos só se efetivam na prática docente e na realidade escolar quando há a atribuição do valor às temáticas abordadas, às práticas discutidas e esse material é “convertido” em ações formativas no interior da escola por serem de interesse/de necessidade de outros professores, seja qual for o ano em que leciona.

Nesse ponto, cabe a reflexão sobre como as propostas de formação continuada são levadas para o interior das escolas e apresentadas aos docentes: se como (mais) uma exigência de órgãos externos (Secretarias Municipais ou Estaduais, MEC, parcerias estabelecidas) ou

como necessidade de aprendizado/de aprofundamento do grupo e oportunidade de fazê-lo “dentro da jornada docente” com o apoio desses órgãos. A “cara” que se dá a esses momentos parte da forma como os gestores os encaram também, e isso faz toda a diferença e/ou explica o sucesso ou o fracasso dos processos formativos nas instituições.

O Quadro 38 detalha a carga horária (presencial/reservada para leituras, estudos e desenvolvimento de outras atividades) e o formador/mediador que desenvolveu cada encontro.

Quadro 38 - Detalhamento da carga horária presencial, do tempo para leituras e desenvolvimento de outras atividades e mediação em cada módulo

Módulo	Carga horária total	Detalhamento		Encontros	Mediador	Coordenação geral
		Presencial	Estudos/ outras atividades			
I Conhecimentos da e para a docência	15h	9h	6h	As dificuldades reveladas	Andréa Ramos de Oliveira*	Prof. ^a Dr. ^a Ana Luzia Videira Parisotto
				Indícios de autoria	Andréa Ramos de Oliveira	
				Concepções de língua, linguagem e gramática	Andréa Ramos de Oliveira	
II Sequência didática	40h	12h	28h	Por que e para que trabalhar com SD?	Andréa Ramos de Oliveira	
				Análise linguística: o que é e como trabalhar atividades de análise linguística nas SDs.	Andréa Ramos de Oliveira	
				Ortografia: como trabalhar essa questão no quinto ano?	Patrícia Regina de Souza*	
				Ortografia: como trabalhar essa questão no quinto ano?	Andréa Ramos de Oliveira	
III Correção e avaliação de textos	35h	9h	26h	Corrigir e avaliar: entendendo conceitos	Andréa Ramos de Oliveira	
				Procedimentos de correção nas SDs	Andréa Ramos de Oliveira	
				Grades de avaliação	Ana Luzia Videira Parisotto**	
IV Elaboração e aplicação de SDs	70h	40h	30h	Campos de atuação segundo a BNCC / Gêneros textuais e os campos de atuação	Andréa Ramos de Oliveira	
				Oficina de planejamento e SD do Grupo A	Andréa Ramos de Oliveira	
				Oficina de planejamento e SD do Grupo B	Andréa Ramos de Oliveira	
				Oficina de planejamento e SD do Grupo C	Andréa Ramos de Oliveira	
				Oficina de planejamento e SD do Grupo D	Andréa Ramos de Oliveira	
				Filmagem de aplicação de SD do Grupo A	Daniela Sanches Pereira***	
				Filmagem de aplicação de SD do Grupo B	Sílvia Vital***	
				Filmagem de aplicação de SD do Grupo C	Geni Barbosa***	
				Filmagem de aplicação de SD do Grupo D	Gladis Iara Anjos Guedes***	
V Análise de SDs e avaliação	20h	10h	10h	Análise da aplicação de SDs filmadas: Grupos A e B	Andréa Ramos de Oliveira	
				Análise da aplicação de SDs filmadas: Grupos C e D	Andréa Ramos de Oliveira	
				Avaliação escrita do curso	-	

* Doutorandas do PPGE da UNESP, Presidente Prudente-SP.

** Docente e pesquisadora/RDIDP na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-graduação em Educação, (UNESP), Presidente Prudente-SP.

*** Docentes da rede municipal de Birigui.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em síntese, o curso organizou-se em módulos distintos em que se adotaram dinâmicas diferenciadas de trabalho com os participantes. Cada módulo considerou uma carga horária presencial obrigatória e somou momentos destinados a estudos de textos previamente selecionados pela professora doutora responsável pela coordenação do curso e pelas pesquisadoras envolvidas no desenvolvimento dos módulos ou para a realização de “tarefas”. Essa carga horária destinada aos estudos e/ou realização de atividades, conforme explicitado, pode ser desenvolvida individualmente pelos participantes em períodos por eles determinados, bem como coletivamente nas unidades escolares cujos gestores adotaram o material oferecido para ser estudado com todo o grupo docente em HTPC. A maioria dos professores liam o material com antecedência, o que se provava pelos questionamentos e referências que faziam.

7.2 Os módulos e seus encontros: desdobramentos e reflexões

Os módulos I, II e III e o primeiro encontro formativo do módulo IV foram realizados com todos os participantes (plenárias) na sala de reuniões da Escola Municipal “Prof. Luciano Augusto Canellas”, que acomodou a todos confortavelmente. Esse espaço é comumente utilizado pela Secretaria de Educação para realização de formações que envolvem um número maior de professores e permite a mobilidade de carteiras para agrupamentos, o que não é possível no auditório da SME, onde as cadeiras são fixas e enfileiradas.

As oficinas de planejamento de SD, ou reuniões grupais para esse fim, ocorreram nas escolas cujos professores se voluntariaram para filmagem, assim, os professores e gestores de cada grupo iam até a escola-sede do participante que seria filmado. O planejamento, então, e a aplicação da SD planejada pelo grupo aconteceram ao longo do módulo IV.

O módulo V, momento de análise dos planejamentos grupais e das filmagens das aulas, aconteceram no auditório da SME, com a totalidade dos participantes dividida em dois grupos: os que lecionavam de manhã e os que lecionavam à tarde; os gestores se dividiram para acompanhar os docentes. Os encontros aconteceram no horário de trabalho do professor, com dispensa do ponto autorizada pela secretária municipal na ocasião.

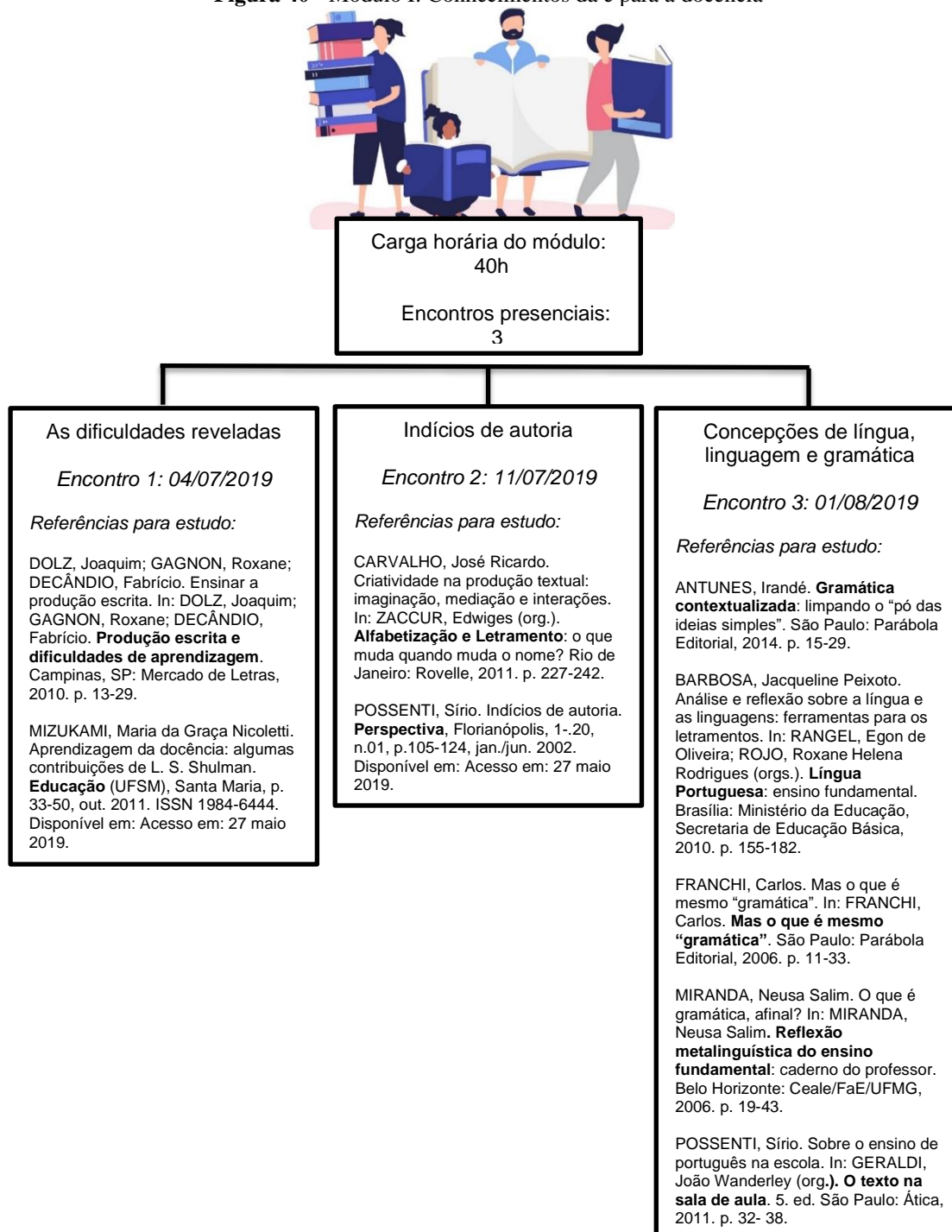
Cada um dos módulos segue abordado separadamente, detalhando os encontros.

Não se tem a pretensão aqui de esgotá-los, trata-se do que o olhar e o coração da pesquisadora conseguiram captar e dos aprendizados que foram sendo construídos por todos que vivenciaram esses momentos.

7.2.1 Módulo I: Conhecimentos da e para a docência

A Figura 40 sintetiza a programação inicial do Módulo I e as referências de estudo selecionadas:

Figura 40 - Módulo I: Conhecimentos da e para a docência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O módulo introdutório do curso foi marcado pela ansiedade; nada ruim, é natural, visto que foi momento esperado por todos os envolvidos.

7.2.1.1 Encontro 1: oportunidade para dizer mais sim do que não¹²²

O Encontro 1 buscou desconstruir a imagem que se poderia ter criado de que se trataria de um “curso de respostas”; abordou, também, as práticas de escrita que se cristalizaram na escola. Foi iniciado com a fala da Secretária de Educação, manifestando a credibilidade que se depositava à iniciativa dado o envolvimento da UNESP, pensamento compartilhado pelos cursistas. A presença da universidade pública é sempre reconhecida nos contextos que se mostram carentes de centros formativos de qualidade. A valorização do envolvimento do ensino superior público é elemento bastante considerado pelos participantes.

Seguiu-se a apresentação geral do curso, a sua organização e a explicitação de sua não vinculação à agenda de encontros formativos programados pela Oficina Pedagógica do município; era necessário que os participantes entendessem que integravam, como atores e protagonistas, uma pesquisa vinculada à universidade. Também foi importante destacar que os textos selecionados para estudo prévio fossem entendidos como embasamento para as reflexões que seriam suscitadas e que, portanto, o curso não se resumiria a encontros para discutir as ideias dos autores nos textos indicados; elas permeariam as compreensões que seriam aclaradas a partir das discussões e atividades, ou seja, o que, à luz do que autores “falavam” em seus textos, poder-se-ia ter como aprendizado para melhorar a prática já adotada no cotidiano.

Julgou-se oportuno reforçar que o curso alimentava a ideia de troca, mas, essencialmente, a de negociação de saberes, entendendo-se que seria necessário exercer a aceitação das crenças alheias para a construção das próprias verdades, numa concepção evidente de coletividade. Justificou-se, por isso, a presença dos gestores no curso, uma vez que não há como falar em formação de professores sem que os diretores e coordenadores, principalmente, caminhem junto com o grupo de docentes de uma escola.

Como encontro inicial, fundamentou-se que o foco não seria o apontamento de erros, mas a reflexão sobre a prática que se tinha, iluminada pelo referencial teórico selecionado, para que o grupo conseguisse caminhar e avançar considerando o entendimento possibilitado pelos encontros e pelas trocas entre os participantes; propunha-se, assim, partir do que os professores já faziam para, por meio da reflexão conjunta e individual dadas as apropriações de cada um, pensar em como chegar ao que deveria ser feito, ou o tido como ideal, o que explica a retomada, por meio de atividades propostas, de excertos das SDs fornecidas pelas instituições envolvidas.

¹²² Referência à música “Tempos modernos”, de Lulu Santos.

Era fundamental que houvesse a compreensão de que a escola precisa melhorar sua prática referentemente à produção textual de forma a não atravancar a escrita e a vida de seus alunos.

A fim de que os momentos não se centrassem na transmissão, foram pensadas atividades para que construções iniciais e fundantes ao ensino da produção textual fossem objeto de análise do grupo, para tanto, os participantes tiveram que usar os conhecimentos e as certezas que traziam acerca de como, comumente, as produções textuais ocorrem na escola.

A atividade proposta envolveu a escrita de bilhete a partir da música “Samba do Arnesto”, de Adoniram Barbosa (1953), seguida de comanda simples para que os participantes, em duplas, escrevessem a “sua versão” do bilhete do “Arnesto”, segundo o contexto da música. Nesse momento, não se discutiu a proposta e solicitou-se que os cursistas simplesmente redigissem o bilhete. As dúvidas não tardaram a surgir e houve perguntas de toda ordem, do que e do como fazer ao tipo de variante a ser usada, conforme hipóteses consideradas previamente pela pesquisadora na elaboração da condução da atividade. Ainda assim, era repetida a comanda sem mais explicações. Após concluída a tarefa pelos cursistas, os encaminhamentos adotados – ou a falta deles – foi matéria de discussão com o grupo: se adultos e com formação em nível superior tiveram dúvidas para “escrever um bilhete”, o que se pode imaginar quanto à dificuldade de crianças matriculadas nos anos iniciais de sua escolarização? Foi possível levar os cursistas à construção de sinapses acerca das proposições que comumente acontecem na sala de aula e da importância de não se desconsiderarem alguns procedimentos fundamentais para que a tarefa de escrever seja entendida de outra maneira no contexto escolar.

É cultural a proposição de textos a partir da simples leitura de comandas, como se isso fosse suficiente para sustentar a escrita do texto. É herança dessa mesma cultura muitos dos encaminhamentos que ainda se repetem na sala de aula: não se conversa sobre a proposta, nem sobre a temática envolvida, tampouco o que será feito com o texto escrito, até porque já se sabia antes, e o aluno de hoje continua tendo a mesma lucidez, o seu destino – a correção dos “erros” que culmina na geração de uma nota. Se a geração de professores que se tem se fez escritora, certamente as influências foram outras/externas porque não havia o incentivo da escola para uma escrita “viva” e social. Não raro, os professores têm medo do papel, medo do que o outro vai pensar sobre o que escrevem, daí a não exposição por meio da escrita. No entanto, a formação do escritor está sob tutela dessa geração de docentes que, ainda que reconheça a necessidade de fugir desse modelo, acaba por reproduzi-lo, mesmo que inconscientemente.

Essa atividade foi basilar para que o grupo refletisse sobre o quanto importante é pensar sobre as condições de produção, do planejamento à proposição propriamente dita, considerando a situação comunicativa e a adequação às condições apresentadas, desmistificando a norma

culta como única e certa possibilidade de expressão. Só assim a escola pode fazer com que a criança “coloque em jogo” todos os seus conhecimentos e se lance ao desafio da escrita. Trabalhar com as convenções de cada situação não se resume a trabalhar com as convenções da norma culta, entendimento crucial para se falar sobre objetivos da escrita e de sua proposição no contexto escolar. Não se pode desconsiderar o caráter dialógico dos textos que são produzidos, o que permite retomar Bakhtin (1992, p. 320), segundo o qual

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário.

Todo aquele que escreve o faz porque deseja ser lido. E esse “dizer alguma coisa ao outro” por meio de textos revela algo sobre quem escreve (e não só os conhecimentos da gramática normativa que se tem) e possibilita trocas entre os interlocutores envolvidos no processo. Por isso se insiste na defesa de que a escola conjugue no plural o trabalho com as práticas de escrita, diversas, múltiplas, e que isso não se restrinja às aulas de língua portuguesa, em que “o outro” represente o professor que fará do texto produzido objeto de correção de erros e atribuição de notas.

Indiscutivelmente, “Produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 14). No entanto, nem sempre isso parece estar claro, de modo que a produção de textos comparece nos planos de aula docentes mais como uma obrigatoriedade dos documentos que orientam a prática pedagógica do que uma necessidade de desenvolvimento de práticas de linguagem. Os participantes da pesquisa nem sempre demonstram a clareza necessária sobre o trabalho com o ensino da produção de gêneros textuais/discursivos que ultrapasse a indicação superficial e genérica do documento oficial do município, que exige, como já mencionado, a produção de textos escritos, coesos e coerentes dentro de cada gênero previsto. O documento em si não orienta a produção ao atendimento de práticas sociais, esse entendimento fica subjetivamente a cargo dos professores ou dependente dos discursos acadêmicos com os quais eles dialoguem em sua prática.

Retomaram-se, então, os objetivos apontados pelos docentes no questionário – vide Quadro 24¹²³ –, propondo-se que fosse novamente analisado tal aspecto: pensar sobre o porquê se escreve na vida cotidiana e qual o conceito que se quer criar no aluno sobre a razão pela qual

¹²³ Página 189 deste documento.

ele deve escrever (na escola e fora dela). Esse trabalho, agora discutido com colegas, resultou nas indicações compiladas no Quadro 39, apresentadas na redação de cada agrupamento de participantes, revelando o quanto se apropriaram dos conceitos discutidos.

Quadro 39 - Objetivos da produção textual apontados pelos cursistas no encontro inicial (2019)

Agrupamentos	Objetivos da produção textual
<i>Agrupamento 1</i>	Oportunizar o conhecimento de um gênero para compreensão do assunto e tema trabalhado. Escrever relacionando ideias, informações, opiniões e argumentos com coesão.
<i>Agrupamento 2</i>	Otimizar a criatividade do aluno. Ampliar o repertório do aluno.
<i>Agrupamento 3</i>	Levar o aluno a entender que a escrita é um procedimento social, para comunicar suas ideias, opiniões, sentimentos, desejos, etc.
<i>Agrupamento 4</i>	Compreender a escrita como uma necessidade de comunicação social e integração à vida profissional e pessoal. Utilizar-se da escrita com expressão de ideias, opiniões e sentimentos, valorizando as práticas comunicativas e as relações de locução e interlocução.
<i>Agrupamento 5</i>	Desenvolver a habilidade de produzir e argumentar do escritor. Expressar-se por meio da escrita, utilizando suas ideias, sentimentos e até posicionamento frente a situações.
<i>Agrupamentos 6 e 7</i>	Desenvolver a autonomia e criatividade. Levar o aluno ao entendimento de que a escrita é um dos “meios de comunicação”.
<i>Agrupamento 8</i>	Produzir e compreender uma diversidade de textos em função da situação comunicativa.
<i>Agrupamento 9</i>	Garantir a apropriação da escrita como elemento de comunicação social.
<i>Agrupamento 10</i>	Escrever por prazer, com objetivo e para se comunicar, expressando ideias, conhecimentos.
<i>Agrupamento 11</i>	Comunicar com seu interlocutor em diferentes situações comunicativas.
<i>Agrupamentos 12, 13 e 14</i>	Entender a escrita como elemento de comunicação, como processo, para conhecer suas convenções sociais. Analisar, explorar conhecimentos discentes e refletir.
<i>Agrupamento 15</i>	Compreender o uso de diferentes linguagens (multissemioses) em situações de comunicação distintas.
<i>Agrupamento 16</i>	Observar se o aluno compreendeu a estrutura de um determinado gênero. Avaliar se o aluno consegue adequar o gênero às diversas situações propostas.
<i>Agrupamento 17</i>	Desenvolver registro de fato e/ou opinião, sabendo diferenciá-los.
<i>Agrupamento 18</i>	Desenvolver registros relacionado aos gêneros trabalhados utilizando os recursos da língua em situações de comunicação.
<i>Agrupamentos 19 e 20</i>	Aprimorar a escrita como registro de ideias, opiniões, sentimentos, compreendendo a leitura e escrita como hábito comunicativo.
<i>Agrupamento 21</i>	Ampliar a capacidade de escrita, leitura e análise de textos a partir das próprias produções e também de outros registros, bem como compreender os diferentes elementos comunicativos da escrita (no texto escrito).
<i>Agrupamento 22</i>	A escrita possibilita diferentes trocas entre os indivíduos, portanto o aluno deve entender a escrita como elemento de comunicação entre as pessoas, pois deve-se escrever para que alguém leia. Nessas produções, estarão sempre registrados sentimentos, opiniões, ideias da pessoa que escreve. Deve-se ter claro porque se escreve, para quem se escreve, tendo significado a proposta de produção.
<i>Agrupamento 23</i>	Oportunizar aos alunos que coloquem a criatividade em evidência, possam desenvolver e registrar ideias, opiniões, sentimentos, ampliem repertório, desenvolvam gosto pela leitura, tenham autonomia e expansão de ideias, aprendam e produzam diferentes tipos de texto.
<i>Agrupamento 24</i>	A escrita deve ser vista com função social, por meio da qual o indivíduo tenta se expressar de diferentes formas, baseado em seus conhecimentos. Parte-se do princípio de que o ser humano é um ser histórico e deve-se entender seu contexto de conhecimento e convívio social. Deve-se avaliar as situações de comunicação, bem como a diversidade de expressão, dando ao aluno suporte, motivação e meios de adaptação dessa escrita, valorizando a função mental e a mensagem que tentou transmitir.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de apontamentos dos cursistas (2022).

É possível constatar que, se antes o objetivo se mostrava “melhorar a escrita do aluno”, em muitas colocações, a partir das discussões que foram suscitadas pelas leituras iniciais e pela atividade introdutória, foram incorporadas novas noções de escrita como forma de participação social e de interação e de necessárias considerações de fatores envolvidos nesse processo. Essa abertura percebida evidencia a disponibilidade do grupo para os aprendizados em construção.

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p, 13-14),

A didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos. Ela também exige que levemos em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo. Portanto, a escrita deve ser considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

A referência estudada comparece em muitas das reelaborações dos cursistas e mostra que motivou reflexões importantes aos participantes, promovendo, na maioria, uma alteração, em princípio na redação, dos objetivos que devem perseguir no ensino da escrita com os alunos.

Outra atividade proposta envolveu a leitura de texto¹²⁴ do escritor português Pedro Chagas Freitas, extraído do livro “Prometo Falhar”, cuja autoria, no momento da atividade, não foi revelada; os participantes tinham em mãos somente a transcrição digitada do texto.

Desconhecendo a autoria, os professores foram solicitados a fazer considerações acerca do texto lido. Os primeiros comentários manifestados versaram sobre a ausência de pontuação, o não uso de maiúsculas, voltando-se essencialmente para os aspectos que não atendiam às convenções da norma culta.

Solicitados a “olhar com outros olhos”, houve manifestações do tipo: “O texto é lindo!”; “Tem riqueza de conteúdo.”; “O texto é bem escrito, coerente, emocionante!”; “O texto é poético...”. Isso motivou a concluir que, muitas vezes, são os olhos da crítica que predominam na leitura dos textos das crianças, devendo ser criadas possibilidades para que novas posturas sejam adotadas. Houve quem achasse que o texto tivesse sido modificado intencionalmente, o que não era verdadeiro, e também quem defendesse a “licença poética” do escritor para, inclusive, não atender às convenções correntes.

Essa atividade instaurou os questionamentos: de que modo, comumente, o professor se coloca como leitor dos textos dos alunos? São olhos de incentivo ou olhos de crítica que predominam? Há mais estímulo à escrita ou mais sentenças de fracasso? Era fundamental que fosse percebido, mais uma vez, que um texto não se limita à norma culta e que pensar todos os

¹²⁴ O texto lido, sem título, pode ser encontrado na referência que segue: FREITAS, Pedro Chagas. **Prometo Falhar**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2015. p. 17-19.

aspectos discursivos que envolvem a produção e as condições em que ela ocorre é uma dinâmica da qual não se pode prescindir.

A questão que permeou esse encontro, do início ao fim, pode se resumir à interrogação: por que se trabalha a produção textual na escola? Sem esse discernimento, não é possível se pensar em objetivos para essa prática, por que se coloca o aluno em situação de escrita.

Quanto aos procedimentos de correção, discutiu-se a ineficácia de orientações vagas, imprecisas que por vezes são colocadas no texto dos alunos, concluindo-se que o professor deve “errar menos”, deve melhorar sua atuação para que os alunos não se percam nesse aprendizado da escrita.

Se uma das funções da escola é ampliar conhecimentos, é fundamental que os professores abram as janelas que têm se mantido fechadas, principalmente se for entendido que a escola, relativamente à escrita, tem dificultado esse processo de descoberta do mundo.

Os professores, assim, também precisam ampliar conhecimentos, reconhecendo que já os possuem e sua validade, mas o seu aprimoramento pode facilitar as aprendizagens discentes. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 14), “[...] as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as múltiplas atividades escolares, sendo referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita e para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo”, motivo pelo qual investir na formação docente faz diferença qualitativa na escrita e na vida dos alunos.

Desenvolver a consciência do que é a escrita na escola para que se possa refletir sobre o que se tem feito é parte desse processo. Olhar a produção de texto de uma forma que, talvez, não se tenha olhado antes, olhar a prática com vistas ao crescimento profissional, era isso o que se pretendia despertar nos participantes: não é só o aluno que deve melhorar o texto que produz, o professor também deve aprimorar a sua prática para que o texto da criança seja reflexo de suas ações cotidianas em sala de aula.

7.2.1.2 Encontro 2: criatividade e autoria, dois conceitos que se relacionam

O Encontro 2 abordou as temáticas autoria e criatividade. As questões para as quais as reflexões buscaram resposta, por meio das leituras, atividades e discussões, foram: quando o aluno pode ser considerado autor do próprio texto? Quais são as marcas que evidenciam a autoria? O que é um texto criativo?

No segundo encontro, o coletivo foi se abrindo mais à participação e a presença da câmera captando os momentos não pareceu ser um elemento intimidador. Incentivados pelo

grupo de uma das escolas participantes, que mostrou uma desenvoltura maior para fazer apontamentos, cujos gestores e professores fizeram muitas e pertinentes inserções, os demais foram tomando voz e ocupando um lugar mais ativo no processo. O clima de “aula” não imperava, o que sempre foi uma preocupação fundamental neste trabalho.

Para que as concepções priorizadas no encontro não fossem trabalhadas como uma definição pronta, optou-se por uma sequência de atividades que levassem à construção dos conceitos de criatividade e de autonomia, partindo-se de contextos outros que não fossem a produção textual para que, depois, os próprios cursistas estabelecessem analogias que atingissem a questão escolar.

Algumas conclusões foram sendo tecidas com o grupo, explicitando que a concepção que se tem de trabalho com a língua interfere, e muito, na forma como se olha para o texto do aluno, concordando-se com Carvalho (2011, p. 228), para quem “A produção de texto criativo na escola ainda é um alvo a ser atingido nas dinâmicas pedagógicas quando se pensa em propostas reflexivas e capazes de levar o aluno a promover gestos de autoria”. Segundo o autor, “[...] ser criativo implica um modo de relacionar fatos, de produzir novas experiências e reelaborar procedimentos de contato com a realidade, bem como reestruturar uma visão de mundo de maneira inusitada”, acrescentando, ainda, que “[...] o ato criativo mobiliza um conjunto de atitudes que promovem um modo de reconfigurar as representações da realidade, conotando, aos olhos dos outros, aspectos notáveis de apreciação” (CARVALHO, 2011, p. 227-228).

Por meio da análise de comandas e textos de crianças elaborados a partir delas, retirados da Internet, fonte que os professores revelaram nos questionários utilizar para elaboração de propostas de escrita, foi possível que o grupo pensasse sobre aspectos bastante importantes, como as questões de adequação à proposta, a necessidade da definição de critérios para corrigir e avaliar um texto, o quanto, muitas vezes, propostas ruins colaboram para escritas senso-comum.

Voltou-se a refletir como a falta de clareza quanto aos objetivos da produção textual prejudica o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Propostas sem função social também foram alvo de discussão coletiva.

No decorrer das atividades de análise das propostas e dos textos, alguns participantes assim se manifestaram:

P1: *Eu não achei nenhum texto criativo, mas eu não sei se conseguiria escrever um texto muito diferente do que a criança escreveu a partir dessa proposta.*

P2: *O problema não está na redação da criança, o problema está na proposta!*

Carvalho (2011, p. 229) pondera que

[...] o aluno é convidado a escrever sobre um tema, sem receber nenhum subsídio para aprimorar sua expressão verbal. Sem contar com a mediação docente, os usuários da língua operam inconscientemente com a linguagem, colocando em jogo todos os conhecimentos que possuem, contando com a inspiração para fazer a tarefa. O sujeito poderá até realizar um texto criativo, mas esta atitude não resulta, especificamente, de um trabalho derivado do estímulo da escola no seu modo de constituição enunciativa.

O autor acrescenta, ainda, que,

Em espaços institucionais mais tradicionais em que prevalece uma obediência a um determinado protocolo, a criatividade tende a ser mais tolhida. Muitas propostas de escrita, como a típica redação “minhas férias”, buscam fórmulas abstratas de composição para levar os alunos a escreverem. O aluno, imaginariamente, sabe que deve relatar fatos ocorridos, de maneira a encher um número de linhas exigidas pelo professor, para, posteriormente, ser avaliado. Nesta dinâmica não se discute sobre o sujeito enunciador e os coenunciadores que constituem a tessitura de um discurso potencialmente criativo. O texto é pretexto para se ajuizar questões ortográficas, concordância verbal e aspectos relacionados à coesão e à coerência de forma pontual. Na maioria dos casos, exige-se dos alunos uma lógica formal que impede o próprio processo criativo (CARVALHO, 2011, p. 230).

Na sequência, foram retomadas algumas produções dos próprios cursistas escritas no primeiro encontro e, também fruto da reflexão conjunta, houve a definição do que poderia ser considerado senso-comum, do que poderia ser entendido como marca de autoria e do que poderia ser estabelecido como critério de análise, apontamentos importantes para a formação docente, principalmente quando constatados a partir do que eles próprios desenvolveram.

Na consideração do conceito de autoria, entende-se que

[...] há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

Relacionar os conceitos de criatividade e de autoria proporcionou uma reflexão fundamental sobre a própria atuação docente para que essas condições se realizem nos textos dos estudantes.

7.2.1.3 Encontro 3: licença para adentrar a prática alheia, transformando o que se tinha como terreno sólido em areia movediça

Se os encontros anteriores foram acompanhados pela ansiedade do início, o terceiro encontro do Módulo I foi antecedido pelo medo, por se entender que, ao se tratar de concepções trazidas pelos docentes e reveladas nas atividades por eles elaboradas, seria adentrado o solo das certezas alheias que, por sua vez, seriam desconstruídas sem que, de pronto, fosse oferecido algo mais sólido em seu lugar.

Intencionou-se, nesse momento, a discussão das concepções de língua, linguagem e gramática, para isso, foram selecionados e trabalhados exemplos extraídos das SDs cedidas pelas escolas, ou seja, havia a possibilidade de que os professores se sentissem expostos, ainda que não fossem identificadas a autoria e a origem da atividade.

Mais uma vez, foram pensadas estratégias que colocassem os participantes em ação e que o trabalho não ficasse centrado na figura da formadora; era necessário que as conclusões fossem fruto da reflexão entre os participantes e não se configurassem uma informação dada, pronta. Por isso, nesse encontro, optou-se pelo trabalho em pequenos grupos, nos quais seriam analisadas, primeiramente, propostas retiradas de livros didáticos e de páginas de apoio docente da Internet, à luz dos estudos de Neder (1993)¹²⁵.

Para Carnin (2015, p. 47, grifo do autor), “A reflexão, enquanto atividade de confronto, de pensar sobre si mesmo, sua prática e sua formação, é essencial ao processo de formação e de desenvolvimento docente. É parte da *profissão professor*”. Confrontar as suas concepções, as alheias, enxergar-se na prática que é negada em discurso, todo esse processo era fundamental. As atividades, então, primaram pela discussão de propostas para que, depois, fossem tecidas considerações com o coletivo das análises que fizeram.

Esse momento foi de vital importância porque os participantes se sentiram confrontados: de um lado, as concepções que professavam em seu trabalho cotidiano refletidas nas atividades que analisavam, de outro, o discurso que assumiam em virtude das leituras que tinham e dos pressupostos defendidos nos documentos oficiais orientadores do trabalho no ensino de língua materna. Para Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p. 17),

[...] apesar de as teorias contemporâneas difundirem há pelo menos três décadas a concepção sociointeracionista da linguagem, incorporar teorias pedagógicas e linguísticas no discurso e na prática de ensino, por mais bem-fundamentadas e eficientes que elas possam parecer, requer tempo e incentivo para sua efetivação.

Pela proposta de análise a que foram submetidos, mesmo que a partir de exemplos de exercícios que não foram por eles elaborados, foi possível que concluíssem que, mesmo defendendo o trabalho da linguagem como interação social, o que faziam de fato, a sua prática em sala de aula, mostrava-se mais próximo e exemplar das outras concepções estudadas, pois as atividades mais tradicionais ainda são recorrentes.

O Quadro 40, em prosseguimento, sintetiza as concepções de linguagem e os tipos de ensino e de gramática que foram tomadas como parâmetro para a atividade proposta.

¹²⁵ NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. **Polifonia**, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, p. 71-89, 1993. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>. Acesso em: 21 mai. 2020.

Quadro 40 - Concepções de linguagem e tipos de ensino e de gramática segundo Neder (1993)

	Primeira tendência	Segunda tendência	Terceira tendência
	<i>Expressão do pensamento</i>	<i>Meio objetivo para a comunicação</i>	<i>Processo de interação verbal</i>
Concepção de linguagem	Apoia-se na enunciação monológica; linguagem é ato individual. Supõe dualismo entre interior e exterior: expressão se constrói no interior, exteriorização é mera tradução. Atividade mental organiza a expressão, modela e determina sua orientação. Não estão presentes preceitos da interação e situação social. Para teóricos, a linguagem é faculdade divina; o homem já nasce com capacidade de exteriorizar o pensamento, gerado no seu psiquismo; se não se expressar com logicidade, é incapaz de pensar.	Sistema linguístico é centro organizador dos fatos da língua: formas fonéticas, gramaticais e léxicas. Língua é sistema estável, imutável, de formas submetidas a norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta. Ligações linguísticas objetivas não se relacionam a valores ideológicos. Volta-se ao estudo da enunciação monológica isolada; o alcance máximo é o período. Para teóricos, há um código que deve ser dominado por falantes para se processar a comunicação.	A verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social da interação verbal (realidade fundamental da linguagem). A comunicação verbal só pode ser explicada e compreendida nas relações da interação concreta e na situação extralinguística. Não se separa a enunciação de seu curso histórico. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica, constitui um processo de evolução ininterrupta. Linguagem é produto histórico-social.
Tipo de gramática	Conjunto de regras a ser seguido para falar e escrever corretamente. Língua é concebida como produto acabado; única variedade – a padrão – deve ser seguida, outras formas são erradas, desvios, não-língua. Gramática é tida como definitiva, explorada de forma fragmentada e arbitrária.	Conjunto de regras que o cientista da linguagem encontra nos dados que analisa, à luz de dada teoria e método. Língua equivale a um construtor teórico abstrato que não prevê variações. Linguagem é abstraída de seu contexto histórico-social, propõe-se homogeneidade do sistema linguístico.	Aceita o plural “gramáticas”, que têm como compreensão que as variedades linguísticas não determinam diferenças do tipo bem/mal, bom/ruim, mas apenas formas coexistentes. Não existe “erro linguístico”, mas sim inadequações de linguagem. Contexto extralinguístico é fundamental.
Tipo de ensino	Ensino tradicional ou prescritivo; finalidade é ensinar os alunos a substituírem seus padrões “errados” por “corretos”. Língua escrita predomina sobre a falada; exemplos são da literatura clássica. Objetiva a correção de aspectos formais da linguagem escrita. Há repetição de enunciados, regras e exemplos “bons” e “corretos”. Ausência quase que total de atividades de leitura e produção de textos. Trabalha a metalinguagem, análise da variedade padrão, exercícios de descrição gramatical, estudo de regras, definições, classificações. Aulas apresentam atividades desvinculadas; gramática é dada para cumprir programa definido que não considera dificuldades discentes.	Ensino descritivo; preocupa-se como a linguagem funciona. Todas as variedades, em princípio, possuem igual valor. O objetivo é que os alunos aprendam alguma coisa sobre a natureza da linguagem, usando-a. Pressupõe a internalização pelo aluno de regras linguísticas diferentes daquelas que usa. São comuns os exercícios estruturais, visando à automatização de estruturas da língua para sua utilização. Objetiva que os alunos adquiram hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em situações semelhantes. Enfoca o saber fazer. Usa-se a mecanização para correção.	Ensino produtivo; objetiva aumentar os recursos que o aluno possui e fazer isso de forma que se tenha ao dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades da língua, em todas as diversas situações em que se tem necessidades dela. É dada ao aluno a oportunidade de aprender diferentes variedades da língua, adequadas a diferentes situações, colocando o aluno em situações efetivas de uso. Não se elege uma variedade como boa ou correta. Linguagem é vista como produção, fruto do trabalho coletivo de indivíduos e das circunstâncias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O Quadro 41, na sequência, elaborado por Suassuna (2014) com base em Soares (1998), esquematiza o panorama em que cada concepção de linguagem se fez fértil, identificando modelos de sociedade, formas de organização política, visões de aluno, material didático e objetivos de ensino de Português:

Quadro 41 - Concepções de linguagem e demais aspectos envolvidos segundo Suassuna (2014)¹²⁶

Concepção de linguagem	Momento histórico	Organização sociopolítica	Objeto e objetivo do ensino	Perfil de aluno	Perfil de aluno
Linguagem como sistema	1500-1800	Brasil Colônia, Império e República	Estudos de gramática, retórica e poética visando ao (re) conhecimento da língua de prestígio	Oriundo da elite social, cultural e econômica	Gramáticas normativas e antologias de textos
Linguagem como instrumento de comunicação	1900 – primeira metade até os anos 1960	República e Ditadura Militar	Estudo de textos pragmáticos para formação de mão de obra para a indústria emergente	Oriundo das massas, que passam a ter acesso à escola	Gramática e antologia integradas e primeiros livros didáticos
Linguagem como forma de interação social	1900 – segunda metade, especialmente as duas últimas décadas	Abertura política – redemocratização	Estudo do texto associado às condições de sua produção/utilização	Visto como aquele que constrói suas habilidades e seus conhecimentos de língua em interação com os outros e com a própria língua	Gêneros textuais diversos, de diferentes fontes

Fonte: SUASSUNA, Lívia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 72.

Por tal planificação, pode-se inferir que os desafios aos professores para uma mudança do ensino de Língua Portuguesa, bem como aos formadores dos professores, para uma perspectiva de ensino como parte de um projeto mais amplo de formação humana são muitos, ainda que práticas diferenciadas existam (SUASSUNA, 2014). As análises nos grupos levaram a constatações de suma importância de alguns cursistas, reveladas nas discussões coletivas:

P1: *A gente vê que é tradicional disfarçado. A gente não faz assim “tire os monossílabos, polissílabos” ou pede uma lista de palavras desse jeito, mas essa coisa de propor substituições, grifar trechos e pedir para trocar pela norma culta, isso eu acho que a gente continua fazendo, sim.*

P2: *Enquanto a gente não tem a segurança de saber que cada gênero tem a sua gramática específica, continua a fazer exercícios isolados, faz o que fizeram com a gente, o que dá uma espécie de certeza de que vai se estar cumprindo o que é exigido.*

A concepção de linguagem do professor interfere em seu trabalho. Nem sempre abandonar “as certezas” representadas pelo ensino que se herdou é um processo tranquilo e o

¹²⁶ O quadro foi reproduzido tal qual na obra referenciada, identificando-se que há uma dupla entrada do item “Perfil de aluno” quando o último indica o tipo de material/estudo predominante.

fazer diferente diz respeito, essencialmente, ao entendimento de que a língua não se resume a um padrão de correção que desconsidera todas as variedades existentes e possíveis. Trabalhar com a língua que “está no mundo” é desafiador e estabelece um tipo de aula com determinadas atividades que não se prendem nem se limitam à gramática defendida pelas concepções de linguagem como expressão do pensamento ou como meio objetivo de comunicação.

Nos questionários, a questão das concepções de linguagem presentes no fazer cotidiano não se revelou, mas nos planejamentos essa foi constatação possível de se chegar. Todavia, aos participantes, mesmo os gestores que comumente representam o olhar externo sobre o trabalho docente, esse entendimento de que as práticas carregam resquícios de concepções divergentes do discurso demorou a ser assumido. Reconhecidamente os participantes perceberam, com as atividades, que reproduziam tais modelos, mas confirmar isso foi difícil, ainda que a maioria assim se visse. A partir da fala de uma das gestoras, essa confirmação foi tomando o grupo. O que antes parecia “crime” ou “pecado” foi compartilhado e a “culpa” pareceu ficar mais leve, embora não menos dolorosa a descoberta. Não se tratava de verbalizar numa formação o fazer tradicional, mas de sabê-lo insuficiente para o projeto de formação social que o professor tem em mente. E, principalmente, do desejo de fazer de maneira alternativa e melhor.

Muitas vezes, faz-se do “jeito tradicional” não porque se acredita que seja a mais assertiva, mas porque não se consegue pensar numa maneira diferente de trabalhar. O medo de errar acompanha essa geração de profissionais, fruto de uma escola em que o erro era motivo de sanção; insistir no ensino da língua limitado ao exercício da frase pela frase, isolada, no entanto, é errar com consciência, uma vez que se reconhece que esse tipo de atividade não contribui para o desenvolvimento linguístico da criança. Para Antunes (2015, p. 27),

[...] o que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem é a sua capacidade de *dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente*, aquilo que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que exige, para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam o comportamento verbal das pessoas.
Reiterando: a gramática é necessária, mas não é suficiente.

Nesse ponto, é preciso ousar, caso contrário, ter-se-á um ensino limitado à questão gramatical quando a língua é muito mais rica.

7.2.2 Módulo II: Sequência didática

O Módulo II adentrou as questões do planejamento docente, para tanto abordou a metodologia da SD. A Figura 41 sintetiza a programação do Módulo II:

Figura 41 - Módulo II: Sequência didática



Carga horária do módulo:
40h

Encontros presenciais:
4

Por que e para que
trabalhar com SD?

Encontro 1:

Data: 08/08/2019

*Referências indicadas para
estudo:*

BACH, Carlos Batista. Fôlder + Alimentação Saudável = Aulas interessantes. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 133-143.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Apontamentos**: A Sequência Didática: o que é e como organizar. Disponível em: https://www.academia.edu/18097134/A9_e_como_organizar. Acesso em: 03 jun. 2019.

ROJO, Roxane Helena R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, Angela B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. P. 313-335.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

Análise linguística: o que
é e como trabalhar
atividades de análise
linguística nas SDs

Encontro 2:

Data: 15/08/2019

*Referências indicadas para
estudo:*

MIRANDA, Neusa Salim. A metalinguagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalinguística do ensino fundamental**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006. p. 47-90.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

Ortografia: como trabalhar
essa questão no quinto
ano?

Encontro 3:

Data: 29/08/2019

*Referências indicadas para
estudo:*

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. In: SILVA, Alexandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 109-123.

MORAIS, Artur Gomes de. Entrevista. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. p. 79-85

Encontro 4:

Data: 05/09/2019

*Referências indicadas para
estudo:*

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Obstáculos, dificuldades e erros de escrita. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 31-37.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, jan.-jun., 2009, p. 147-159.

7.2.2.1 Encontro 1: a SD como objeto de reflexão

O Encontro 1 do Módulo II, o quarto do curso, foi iniciado com a participação dos cursistas posicionando-se acerca de uma produção textual da própria rede: o que a criança já sabia e o que era necessário que fosse desenvolvido. Desse “exercício de olhar”, surgiram os apontamentos: o aluno já sabe paragrafação, sequência lógica, concordância e a estrutura do gênero solicitado (no caso, carta); o estudante não domina ortografia, pontuação, recursos coesivos de modo a evitar a repetição do pronome “ele”.

A fim de melhor apurar o olhar dos docentes, foram instigados a pensar se as marcas de interlocução presentes eram suficientes, considerando-se tratar de carta pessoal, ao que os participantes concluíram que, em se tratando de aluno de quinto ano, isso poderia ser melhor trabalhado. A atividade reforçou a necessidade de o professor saber identificar os conhecimentos discentes para melhor planejar o ensino, questão primordial discutida ao longo desse encontro e de todo o processo formativo.

Rojó (2001, p. 328) destaca que alguns pontos devem ser considerados em qualquer processo de formação de professores:

- a) o professor abriu mão de uma de suas atribuições básicas – a de ser “dono da voz”, isto é, a de planejar seu ensino de acordo com as necessidades e possibilidades de seus alunos –, em favor do que é feito pelos autores dos livros didáticos, assumindo, de bom grado, uma posição de animador de sala de aula, cujo planejador e executor é o discurso do livro didático;
- b) as orientações oficiais que circulam na rede pública estadual (“propostas da CENP”) corroboram e colaboram com este infeliz papel assumido;
- c) as práticas cristalizadas na tradição de sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e “parasitam” novas práticas.

É, assim, fundamental, levar os docentes à percepção de que o planejar não pode “fechar os olhos” às necessidades dos alunos e que nem sempre um livro didático ou um material extraído de páginas da Internet dará conta do que precisa ser desenvolvido. Sobre as orientações oficiais – sejam elas da esfera federal, estadual ou municipal –, por sua vez, deve-se discernir a coerência para o contexto em que se atua e que, muitas vezes, se exigem retomadas ou avanços que podem não estar prescritos em um documento. Sobre as práticas, enfim, considera-se o “como ensinar” sempre uma discussão imprescindível.

O olhar docente é, geralmente, voltado ao que se quer ensinar, mas não se sabe se essa escolha reflete o que o aluno necessita aprender. A verdade vem pronta e desconsidera o que é revelado na produção inicial, quando ela existe. Dessa forma, corre-se o risco de ensinar o que as crianças já dominam e o que é preciso desenvolver é deixado de lado.

Ainda acerca da atividade proposta aos participantes, a questão do pouco desenvolvimento textual não foi mencionada pelos docentes e, em se tratando de uma produção de quinto ano, era um aspecto bastante relevante a se pensar.

Uma segunda atividade proposta nesse encontro envolvia a comparação entre os gêneros e habilidades presentes na BNCC (BRASIL, 2018) e o que havia no Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019), destacando-se a indicação no documento nacional da produção com autonomia, o que foi confrontado com a estratégia da produção coletiva, muito usada pelos professores. Questionados se a produção e a correção coletivas proporcionavam a participação de todos os alunos, inclusive dos que mais mostravam dificuldades, os professores argumentaram que isso depende da intervenção docente nesses momentos.

Foi possível, assim, refletir com os participantes que o trabalho coletivo que tem o professor como escriba, no quinto ano, limita o contato dos alunos com as possibilidades várias que a escrita pode assumir. Um trabalho com grupos menores, em que os alunos discutissem trechos selecionados pelo professor de textos produzidos pelas crianças e que, depois, tivessem socializadas as novas formas propostas pelos grupos, colocaria os estudantes em contato com mais possibilidades de redação, o que contribuiria para eliminar essa visão, que muitas vezes se consolida na escola, de que só há uma forma correta de escrever uma ideia e que essa forma geralmente é a do professor. Essas atividades poderiam compor momentos importantes de uma SD que considerasse a produção inicial das crianças. Para Dolz (2019)¹²⁷, um dos grandes problemas no Brasil é que os professores não trabalham a produção inicial; se não se sabe o que os alunos não sabem fazer, o trabalho desenvolvido pode não ser suficiente para ajudar a resolver as dificuldades que apresentam. Não se deve desconsiderar que o texto do aluno é um norteador do planejamento e da prática docente e a produção inicial é importante diagnóstico.

Nesse encontro, ainda, os professores manifestaram-se acerca da dificuldade de trabalhar a noção de parágrafo nos anos iniciais do ensino fundamental e que esse “não saber” docente está revelado na pouca interferência que se percebe quanto ao desenvolvimento do conteúdo do texto discente. Como o texto da criança acaba não sendo trabalhado ao longo da SD e a correção não acontece durante o processo de aprender um gênero, os problemas vão se acumulando.

¹²⁷ Referência à fala do palestrante Joaquim Dolz no VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, em 02 de julho de 2019, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tmVnt5Fb_aY. Acesso em: ago. 2019.

Foi fundamental reforçar que, no decorrer do curso, as ideias de produção e correção textual e de intervenções docentes não estariam desvinculadas do contexto de SD, proposta defendida para o ensino de gêneros textuais/discursivos. Ressaltou-se que não se deveria perder de vista que o gênero é o objeto de estudo na aula de língua portuguesa, mas ele não é só isso, é, antes, objeto social, o que sempre deve ser considerado pelo professor ao ensiná-lo.

Tendo sido constatada, pela análise dos planejamentos, a dificuldade docente quanto à proposição/definição de situações comunicativas que justifiquem a aprendizagem de um gênero, era necessário que os professores percebessem essa lacuna sem que fosse apontada pela formadora. Assim, com base no referencial teórico adotado para o encontro, pediu-se que, em grupos, buscassem nos semanários – solicitados antecipadamente para esse encontro – as situações comunicativas expostas previamente às crianças e que se configuravam justificativas para o trabalho com o gênero. A partir de questionamentos apresentados para nortear o olhar de cada grupo, concluíram que não era apresentada nenhuma situação comunicativa nas SDs analisadas.

Num primeiro momento, os cursistas acreditavam que a situação comunicativa estava presente, mas, convocados a buscarem evidências dessa opinião para apresentação ao grupo maior, acabaram por acordar que essa era uma questão ausente nos planejamentos. A manifestação de uma das gestoras contribuiu para selar esse entendimento:

P1: A maioria não tem situação comunicativa. A gente falou que tinha, mas não tinha.

Completando a fala da gestora, uma professora assim se manifestou:

P2: No exemplo de festa junina, a gente até consegue pensar em situações comunicativas reais e trabalha os gêneros possíveis. Fora isso, não.

Ainda suscitando reflexões dos participantes, propôs-se que os grupos pensassem se as SDs que tinham nos semanários se mostravam mais próximas dos esquemas de SD estudados ou se estavam mais próximas do modelo sequenciado do livro didático, o que se concluiu com a fala da gestora:

P1: A gente pensa que está diferente, mas acaba sendo igualzinho ao livro didático.

Carnin (2016, p. 33), no que tange à formação do professor, advoga acerca da

[...] necessidade de reconhecermos que, enquanto professores, realizamos um trabalho altamente profissional, como qualquer outro. E que essa profissionalidade pode ser desenvolvida continuamente, pois não “nascemos” professores, mas nos “tornamos” professores (melhores) à medida que somos expostos a situações que nos desafiam e nos fazem procurar outras formas de ser e de fazer.

Isso significa, também, reconhecer as vozes que nos constituem profissionalmente, inclusive a do livro didático.

Seguiu-se a apresentação das capacidades de linguagem que devem ser trabalhadas numa sequência didática, resumidas no Quadro 42, de acordo com o exposto por Gonçalves e Napolitano (2013, p. 107).

Quadro 42 - Capacidades de linguagem segundo Gonçalves e Napolitano (2013)

Capacidades de linguagem		
<i>Capacidades de ação</i>	<i>Capacidades discursivas</i>	<i>Capacidades linguístico-discursivas</i>
Adaptação do texto ao contexto de produção (destinatário, conteúdo e objetivo). Em outras palavras, refere-se à adaptação da ação linguageira às características do contexto e do referente.	Mobilização de modelos discursivos e de sequências tipológicas, isto é, saber escolher o tipo de discurso (teórico, interativo, relato interativo e narrativo) e os tipos de sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva ou dialogal), que predominam e/ou compõem cada gênero, em razão de seus propósitos comunicativos.	Implica conhecimentos acerca do uso dos elementos de conexão, coesão nominal, coesão verbal e do gerenciamento das vozes do texto. Em outros termos, refere-se à forma como as orações são organizadas, como é realizada a adequação do vocabulário, além de questões ortográficas e de pontuação. Essa capacidade evoca o domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A discussão centrou-se nas capacidades que acabam sendo negligenciadas ou que carecem de maior aprofundamento nas propostas docentes.

Os participantes, ainda, tiveram contato com uma SD sobre relato de aula-passeio e puderam analisar dois textos produzidos pelos alunos da rede, entendendo que, sendo parte de propostas do mesmo gênero, apresentavam dificuldades distintas e exigiam um trabalho com capacidades de linguagem diferenciadas para que cada texto mostrasse melhor desenvolvimento e cumprisse sua função social.

As análises da SD e dos textos evidenciaram o que deve ser priorizado nos diferentes módulos e plantaram em todos o questionamento: a rede tem produzido, de fato, SDs?

As vivências desse encontro caracterizam-no como o mais tenso até então, principalmente por tratar de questões que exigem cuidado docente e provocar reconhecimentos bastante delicados para o grupo, afinal, lidar com as incertezas e com os desconhecimentos é sempre um desafio.

7.2.2.2 Encontro 2: retomar para seguir com segurança

O Encontro 2 do Módulo II, o quinto do curso, teve uma dinâmica um tanto diferente dos encontros anteriores. Houve uma maior “mistura” entre as escolas e os gestores trabalharam

separadamente dos professores. O objetivo foi ampliar as trocas para além dos grupos das escolas, já familiarizados entre si, e chamar os gestores para o desenvolvimento do olhar que devem assumir no cotidiano escolar.

Durante a compilação da tarefa realizada pelos professores a partir das discussões do encontro anterior, constatou-se a necessidade de retomar o conceito de situação comunicativa e aprofundar reflexões acerca de sua definição, por se ter a percepção de que ainda não era um conceito construído com clareza e segurança entre os participantes. Entendeu-se que definir uma situação comunicativa era uma dificuldade para os professores, o que teve a concordância dos participantes quando foi justificada a opção de retomar os estudos do encontro anterior. Se é a situação comunicativa que faz nascer a SD, se é ela o ponto de partida, o grupo não poderia continuar os estudos e desconsiderar a dificuldade revelada.

Assim, a dinâmica separou os participantes da seguinte maneira: os gestores foram organizados em trios, atendendo a prerrogativa de que deveriam ser de unidades escolares diferentes; os grupos de docentes possuíam quatro integrantes, devendo ser de escolas distintas.

A proposta de trabalho solicitou que os gestores analisassem as situações comunicativas planejadas por duplas de trabalho, fruto das discussões realizadas no encontro anterior, e que foram enviadas à pesquisadora por *e-mail* e compiladas para o trabalho que se propôs. Aos gestores, então, coube analisar as situações comunicativas descritas e acordar quais seriam mantidas por se mostrarem coerentes com os estudos desenvolvidos, quais deveriam passar por alterações e quais deveriam ser devolvidas aos docentes, solicitando-se a reconsideração da proposta por não atenderem aos preceitos de SD estudados até então. Dessa feita, o trabalho dos gestores se resumia a pensar propostas de intervenção para orientar o trabalho docente no planejamento de situações comunicativas e que, posteriormente, seriam socializadas com todos os participantes. Tratava-se de uma atividade que exigia dos gestores a reflexão sobre a concepção de ensino que se revelava em cada uma das situações.

Aos professores, propôs-se que, no grupo de trabalho, pensassem em situações comunicativas que justificassem o ensino de gêneros da BNCC (BRASIL, 2018) e do Plano de Ensino (BIRIGUI, 2019) que não apareceram nas propostas enviadas por *e-mail*. Ficou evidente que os professores, na execução da tarefa, trabalharam com gêneros que lhes parecem mais familiares e próximos do que já desenvolvem em seu cotidiano. Não se percebeu ousadia na reflexão sobre gêneros que são desafiadores ao próprio professor. Parece ter sido reforçado o “medo de errar” ao não ser considerado o que é novo na BNCC (BRASIL, 2018) ou pouco explorado no Plano de Ensino (BIRIGUI, 2019). Assim, a atividade aos professores buscou incomodar, no melhor sentido que o termo possa assumir, fazendo com que os docentes

“saíssem da zona de conforto” e pensassem em situações comunicativas para gêneros que oferecem dificuldade ou são, ainda, pouco conhecidos por eles.

A discussão entre os gestores foi bastante intensa nos grupos, considerando que tentavam definir como procederiam para orientar docentes quanto à inadequação de algumas situações apresentadas, oportunizando a formação desse professor e contribuindo para que ele pudesse melhorar a sua prática pedagógica.

Nos pequenos grupos, os professores acabaram por expor mais as dúvidas e se mostraram mais receptivos ao que os demais tinham a dizer. O intuito era que os participantes pensassem nas possibilidades que os gêneros em foco permitiam a partir de situações comunicativas que mantivessem relação com as práticas sociais, mostrando-se, sobretudo, coerentes. Houve um entrosamento maior entre os participantes, reforçando que a troca de conhecimentos entre os pares é uma estratégia muito enriquecedora.

Para Carnin (2016, p. 75), “Esse ensino da escrita (com/a partir de gêneros), no planejamento do professor, ainda carece de maior explicitude com relação à sistematicidade (e racionalidade) das atividades propostas e da adaptação do gênero a contextos de ensino e de letramento”.

A dificuldade de se propor a escrita partindo de situações em que o gênero efetivamente faça sentido foi sentida pelo grupo todo, tanto os professores para planejá-las quanto a equipe de gestão para orientar sobre a adequação das propostas no intuito de ajudar o professor a ter a percepção dessa necessidade de escrita.

Na análise de uma das propostas estudadas – a produção de convites –, os participantes de um dos grupos de gestores expuseram a seguinte situação:

P1: *Aqui [em referência à comada] a necessidade do convite não foi tirada da criança, já foi explícita na comanda.*

Formadora: *Como vocês trabalhariam isso com o professor de vocês?*

P1: *A gente deveria orientá-lo a tirar da criança essa necessidade.*

Formadora: *E como é que eu poderia apresentar a situação de comunicação, então?*

P1: *Nós temos um projeto na escola, como é que nós podemos fazer para...*

P2: *para que haja a participação de todos nesse evento, nesse dia, como nós faríamos isso?*

Quando o foco foi a proposta de trabalho com o gênero carta, os gestores do grupo assim se manifestaram:

P3: *Não é uma situação comunicativa em que você possa utilizar esse gênero, né?!*

Formadora: *Por quê?*

P3: *Porque a estrutura da carta pressupõe que você está distante da pessoa e aqui não, você pode deixar um bilhete, né...*

Formadora: *E qual é a intenção que eu tenho com relação a essa situação das carteiras? O que eu quero da outra turma?*

P3: *Eu quero um comportamento diferente.*

Formadora: *Eu quero um comportamento diferente, uma mudança de comportamento. Qual o gênero que eu uso quando eu quero mudar o comportamento do outro?*

P4: *Regras de convivência.*

Formadora: *Regras de convivência... O que mais?*

P5: *Regulamentos.*

Formadora: *Vocês estudaram no bimestre passado, na Orientação Técnica de vocês, um gênero que vocês poderiam usar largamente nesse sentido.*

P6: *O cartaz...*

Formadora: *O cartaz de propaganda, porque quando eu quero mudar comportamentos... Aí eu vejo a função do mesmo cartaz “Não jogue lixo no chão”, de preservar o meio ambiente, da questão dos criadouros da dengue... A função é a mesma, eu quero mudar o comportamento do outro, a única diferença agora que no lugar de falar “Jogue o lixo no lixo” ou “Dê descarga”, quando você vai ao banheiro, ou “Lave as mãos”, é o cartaz que eu quero mudar comportamento, então é “Não rabisque a carteira”. Entende? Então, se eu quero que a turma da tarde ou a turma da manhã pare de rabisque a carteira, eu vou fazer cartazes de conscientização, propagandas, regras de convivência, eu vou fazer combinados com a turma, mas eu não vou mandar carta...*

P2: *Por que o bilhete aí não seria adequado? Por ser turmas de outro período... Tá certo, quero mudar comportamento e tal, mas se eu quisesse o bilhete também não poderia ser usado?*

Formadora: *Eu vou mudar o comportamento do outro com bilhete? Eu escrevo um bilhete para mudar comportamentos? Qual a intenção que eu tenho? Vamos pensar na função social do gênero? É aí que está: a situação comunicativa não se desvincula da função social. Nesse caso, o que se quer é mudar o comportamento da outra turma que está rabiscando carteiras.*

P7: *Como você vai fazer o professor reconhecer o gênero? Bilhete eles já sabem muito... Qual a necessidade?*

Formadora: *O que a gente tem que pensar é: qual é a função social de um gênero? Por que eu tenho que produzir esse gênero? O gênero em estudo é carta, então, qual uma situação comunicativa que faria sentido o uso da carta?*

P8: *Eu vou usar uma situação que aconteceu com a minha sala... Na minha sala, uma das meninas mudou para Tangará da Serra. As crianças ficaram enlouquecidas porque era muito longe e ficavam só falando “Ai, que saudade”, então eu falei para mandarmos uma carta contando como é o terceiro ano, que é diferente do segundo, só que houve uma demora de dois meses entre carta e resposta, mas foi uma situação real.*

P9: *Na minha sala também, foi por causa da mudança de uma aluna. Tristeza, choro e tal, então escrevemos uma carta.*

Lima (2014, p. 191) reforça que

[...] as propostas de escrita numa perspectiva interacionista devem apresentar, além da definição do gênero a ser construído, suas condições de produção e circulação, pois, sendo a língua dialógica por natureza, a escola não pode continuar a ensinar os alunos a escreverem apenas para serem corrigidos por seus professores.

Embora assumam esse discurso, fica evidente a dificuldade docente de pensar o ensino da produção textual na perspectiva da função social do gênero, para além somente da determinação dos documentos curriculares norteadores e da escolarização das situações de escrita (simulações). A escrita aparece na maioria das vezes em situações artificiais, que são criadas para justificar o ensino de um gênero e não pela necessidade de produzi-lo.

A passagem permite alguns questionamentos, dentre eles, “como o conceito de gênero de texto é internalizado pelo professor em formação continuada e reconfigurado em seu agir, especificamente em sua dimensão epistêmica, passando de elemento externo de seu agir a elemento ‘interno’ que orienta a sua própria ação” (CARNIN, 2016, p. 42), visto que os professores e gestores haviam participado de formações promovidas pela Oficina Pedagógica sobre os gêneros propaganda e anúncio publicitário, mas não conseguiam, na situação analisada, perceber a possibilidade de uso da propaganda institucional como forma de mudar o comportamento dos alunos.

É possível, também, perceber que os gestores conseguem identificar a incoerência da proposta de trabalho, mas se sentem receosos em apontá-la.

Um outro grupo ainda traça as seguintes considerações:

P10: *Nós entendemos que não tem uma situação de comunicação que leve os alunos à necessidade de produzir contos.*

P11: *Aí entra também a discussão sobre a função social do gênero.*

Foi importante discutir com o grupo que não se tratava de dizer se era certo ou errado produzir determinado gênero, mas na relevância da situação comunicativa adequada que justificasse essa escrita.

P12: *Eu queria ouvir, o que a gente faz com a fábula?*

P13: *Na verdade, na nossa na discussão aqui a gente questionou a fábula, a lenda e o mito. A gente colocou mais ou menos próximo. Qual a situação que foi gerada aqui... É produção.*

P14: *Nós achamos uma proposta de produção de texto, não uma situação comunicativa.*

Mais adiante nessa exposição em que o grupo segue, uma das participantes coloca:

P3: *É uma reflexão... eu vou me colocar no sentido de que muitas vezes na escola a gente pega os semanários e daí a gente percebe a dificuldade que o aluno tem de escrever e aí a gente começa a conversar com o professor que será que o mais importante, o que de fato ele precisa nesse momento é criar uma fábula? É criar um conto? Então, assim, sempre fico me questionando sobre isso, sabe... Porque a gente não senta para escrever uma fábula no nosso dia a dia, não é proibido, mas é o que eles precisam agora?*

Formadora: *Eu posso reescrever fábulas?*

P3: *É isso que eu falo! Às vezes com objetivo diferente... O professor sempre diz “meu aluno tem dificuldade em separar os parágrafos, tem dificuldade no discurso direto e indireto” e aí a reescrita cabe muito bem nesse aspecto. Por quê? Porque é um texto que fica claro. Então, se tem esse objetivo, a gente entende aonde o professor está querendo chegar. Mas diante de outros aspectos que ele tem dificuldade na produção, de se colocar, a gente se questiona, precisa ser a fábula? Essa é a reflexão que a gente tem aqui...*

O embate sobre a necessidade comunicativa de escrever um gênero e a imposição curricular de que isso seja feito provocou uma sequência de questionamentos entre os participantes e marcou a constatação de que muitas propostas de escrita se justificavam pela presença do gênero como conteúdo do plano de ensino, mas que nem sempre tais propostas ultrapassavam as situações escolarizadas de escrita para o professor.

Embora o encontro tenha sido permeado por tensões, foi um momento crucial para o despertar do grupo todo. Os gestores expuseram as constatações acerca das situações comunicativas por eles analisadas e os encaminhamentos que julgaram ser necessários para que o grupo entendesse as adequações e inadequações constatadas, que também contou com colocações docentes enriquecedoras.

As propostas analisadas pelos gestores foram apontadas como inadequadas ou incompletas e despertaram os participantes para a reflexão da importância de se mudar a

concepção acerca do trabalho com SD. O mais importante, porém, foi o fato de gestores e professores terem tomado a voz e entendido que a formação se faz, principalmente, com o que eles têm a dizer.

7.2.2.3 Encontro 3: ortografia

O Encontro 3 do Módulo II teve a contribuição da pesquisadora e doutoranda em Educação Patrícia Regina de Souza, que trabalhou com os participantes o tema “Ortografia”¹²⁸, um dos mais esperados por eles dada a dificuldade que sentem com o seu ensino e por ser o apontamento que mais fazem nos textos dos alunos.

Inicialmente, a formadora solicitou que os presentes expusessem como aprenderam ortografia na escola quando eram alunos. Docentes e gestores falaram sobre suas experiências de aprendizado ortográfico.

Formadora: *Primeiramente eu gostaria de saber, quando vocês aprenderam ortografia, como era esse ensino? Como era esse processo?*

P1: *Eram exercícios, complete com ss... Eram exercícios, só exercícios.*

Formadora: *Exercícios mecânicos?*

P1: *Isso...*

Formadora: *Quando você dava aula [por se referir a um gestor], você repetia esses exercícios para os seus alunos?*

P1: *Sim!*

É correto analisar que a interferência da formadora na indicação de um adjetivo para qualificar os exercícios a que os participantes eram submetidos quando alunos gera tendências de respostas em concordância e acaba por limitar a participação do grupo, que não oferece um apontamento que mostre discordância com a colocação da formadora. Nesse caso, a oferta lexical da formadora induziu respostas e comportamentos e impediu o desenvolvimento da reflexão acerca de um ensino de ortografia que possa ter sido diferenciado entre os presentes¹²⁹.

As manifestações apontaram que, em sua vida escolar, os participantes tiveram contato com exercícios mecânicos de preenchimento de lacunas de palavras com letras indicadas no

¹²⁸ Sugere-se a leitura da dissertação de mestrado em Educação “Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I” (2019), de Patrícia Regina de Souza, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, e artigos publicados pelas pesquisadoras que trabalham com o tema ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹²⁹ Pertinente deixar registrada a autocrítica para que eventos como o relatado sejam superados por formadores que tiverem acesso a este trabalho.

enunciado, ou do tipo “Siga o modelo”, e ditado. Afirmaram que também reproduziram com seus alunos esse mesmo padrão de atividades no ensino da ortografia.

Quando questionados se tinham alguma experiência inovadora ou diferente das tradicionalmente escolarizadas para o ensino da ortografia, não houve relatos nem apontamentos que mostrassem outras alternativas didáticas, constando-se que, “[...] apesar dos avanços na concepção de língua e de texto, ainda perdura o ‘ensino’ da ortografia limitado a exercícios de treino e memorização e, por outro lado, observou-se também a ausência de um ensino sistemático” (LEITE, 2007, p. 110).

Na sequência, foi realizada uma dinâmica de ditado de frases com palavras inventadas, em que cada um teve que ativar conhecimentos ortográficos para poder efetuar o registro solicitado, com posterior socialização das hipóteses dos participantes e discussão sobre a construção do pensamento ortográfico, conforme Figura 42.

Figura 42 - Atividade de ditado com palavras inventadas (2019)



Fonte: Compilado pela pesquisadora a partir das filmagens realizadas (2022).

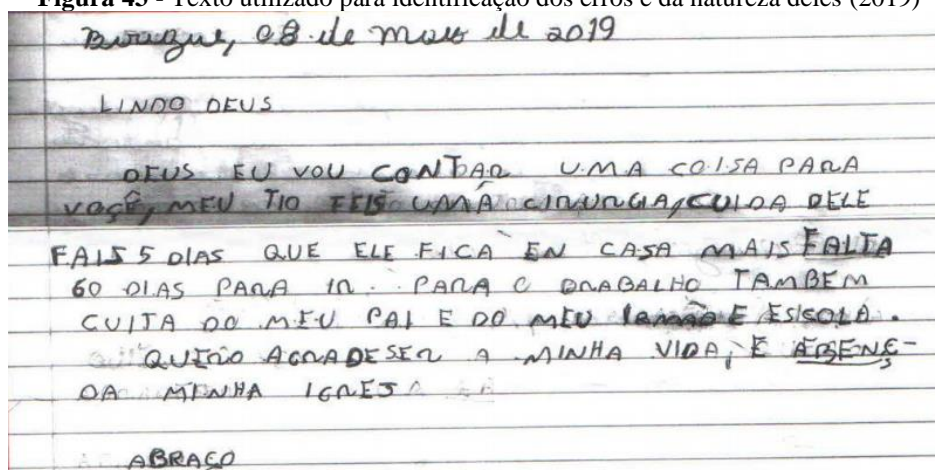
Essa atividade intencionou que fosse refletida a natureza dos erros ortográficos. O Quadro 43 sintetiza a categorização utilizada na proposta aplicada, com base em Morais (2009):

Quadro 43 - Natureza dos erros ortográficos segundo Morais (2009)

ZaMBão saRRega o JapequiNHo.	Maria linfOU um jamOSO peixarAL.	O circunCHento/circunXento Ortecujou/HOrtecujou a Jimalia/Gimalia.
<i>Regularidades contextuais</i>	<i>Regularidades morfológico-gramaticais</i>	<i>Irregularidades</i>
A posição na palavra que vai definir qual grafia será adequada.	Envolvem palavras formadas por sufixos e algumas flexões verbais.	Definidas pela etimologia da palavra ou pela tradição de uso. Como não há o que compreender, é preciso memorizar e consultar os dicionários, sempre que tiver dúvida.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Morais (2009).

Discutidas e compreendidas as naturezas indicadas no ditado de frases com palavras inventadas, apresentou-se um texto cedido pelas escolas – Figura 43 – para identificação dos erros ortográficos e entendimento de sua natureza para se pensar em estratégias de trabalho com as dificuldades constatadas.

Figura 43 - Texto utilizado para identificação dos erros e da natureza deles (2019)

Fonte: Planejamentos docentes cedidos pelas escolas (2019).

A proposta permitiu que se levantassem dois aspectos: o que o aluno erra e por que erra. No dia a dia, essa identificação contribui para que o professor pense em alternativas mais assertivas de intervenção ortográfica, possibilitando à criança avançar em suas compreensões sobre a escrita. Alguns apontamentos dessa categorização aparecem indicados no Quadro 44:

Quadro 44 - Natureza dos erros ortográficos indicada pelos cursistas

Natureza indicada	Exemplos
<i>Regularidades diretas</i>	drabalho (trabalho); cuita (cuida)
<i>Regularidades contextuais</i>	en (em)
<i>Regularidades morfológico-gramaticais</i>	Nenhum erro dessa natureza foi constatado
<i>Irregularidades</i>	feis (fez – na troca s/z); voçê (você); agradeser (agradecer)
<i>Outros</i>	feis (fez – apoio na oralidade na presença do -i); faiz (faz); mais (mas); tambem (também)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Das constatações sobre o texto da criança no que tange à ortografia, indicaram-se, principalmente: as trocas entre consoantes surdas e sonoras (regularidades diretas) não deveriam acontecer nesse período da escolaridade; a criança apoia-se na oralidade para efetuar o registro escrito.

Dentre as propostas de trabalho com a ortografia para alunos de quinto ano sugeridas, discutiram-se as possibilidades de desenvolvimento de atividades de transgressão intencional com justificativa, aplicando “combinados” com as crianças – por exemplo, escrever a palavra “carro” apresentando somente uma transgressão (“carrU”; “Karro”; “caRo”) – e problematizar esses registros com a turma a partir das justificativas de transgressão à regra.

Abordaram-se, também, questões como a variação linguística, que é pouco explorada no ambiente escolar, a cobrança social que se tem pelo registro ortográfico e o consequente ensino de suas regras desde as séries iniciais, o uso do dicionário, principalmente no caso das irregularidades. Refletir sobre o ensino das regras teve a pretensão de que o grupo entendesse que o ensino da regra pela regra, quando o aluno apenas a decora, pode ser pouco produtivo se

comparado a um ensino em que o estudante seja levado a compreendê-la, o que garantiria maior sucesso no momento de sua aplicação.

Insistiu-se que o ensino da ortografia precisa acontecer de forma reflexiva e sistemática (MORAIS, 2009); pensar que o aluno apenas tendo contato com materiais de leitura terá garantida a competência ortográfica é um equívoco que precisa ser esclarecido. Esse ensino, no entanto, não parte de uma mera listagem que o professor planeja sozinho; o diagnóstico acerca das dificuldades ortográficas reveladas pelas crianças deve ser considerado pelos professores no planejamento de seu trabalho, definindo-se, depois, metas para o ensino da ortografia, preferencialmente com o coletivo da escola.

O grupo mostrou-se participativo e aberto às ideias que foram sendo tecidas, principalmente na defesa de que “[...] é preciso utilizar o possível erro do aluno para construir a convenção ortográfica” (LEITE, 2007, p. 119). Por mais complexo que isso se mostre, não se pode refutar a defesa de que é urgente que seja revista a prática docente no que diz respeito ao ensino da ortografia (LEITE, 2007).

Para Souza (2019, p. 39),

[...] os professores são a chave da mudança, pois, através de uma prática comprometida, podem promover novas perspectivas de vida para aqueles que, muitas vezes, têm essa oportunidade negada. Nesse sentido, o comprometimento do docente que ensina língua materna é crucial, já que o ensino da escrita se insere na perspectiva de transformação social.

A disposição para debater as práticas adotadas e para desenvolver novos aprendizados já denota o diferencial dos participantes. Querer aprender, não se negar a conhecer mesmo o que os assombra é o primeiro passo para a mudança desejada.

7.2.2.4 Encontro 4: buscando respostas às dificuldades assumidas pelos cursistas

O sétimo encontro do curso – Encontro 4 do Módulo II – trabalhou com textos fornecidos pelas escolas e buscou contemplar a discussão acerca das atividades de análise linguística e de outros aspectos que se mostravam uma dificuldade de abordagem na sequência didática aos docentes. Houve a preocupação de reforçar que essas operações devem se dar em uma SD de forma intencional e articulada ao ensino do gênero em estudo para que atendam às dificuldades percebidas na turma por meio da produção inicial, assim, elas não se dão de maneira isolada, a atividade pela atividade, devendo-se debater com os estudantes os usos da língua. Com os professores, salientou-se ser primordial entender o porquê de algumas

dificuldades constatadas para que questões metodológicas possam ser planejadas e que ajudem o desenvolvimento dos aprendizes.

Se a produção de texto deve ser ensinada, essa tarefa precisa ser planejada pelo professor, percebendo-se que não é o bastante colocar o aluno para escrever; importa, sobretudo, que ele compreenda a situação de escrita a que é exposto e tenha condições de atendê-la, sendo indispensável, para isso, a sistematização docente nesse processo.

Possenti (2005, p. 9) acredita que

[...] o domínio da escrita é certamente conseqüência de uma prática, em dois sentidos, até bastante diferentes entre si:

1. O domínio da escrita é “facilitado” se a escrita escolar levar em conta o funcionamento da escrita na sociedade, ou seja, se forem consideradas, na prática escolar, certas características que a escrita tem na sua prática social.
2. O domínio da escrita depende de que ela seja praticada, isto é, de que os estudantes escrevam regularmente, na escola e fora dela (insisto em que não há receitas milagrosas). Ou seja, a escrita não é uma forma de testar eventualmente conhecimentos de língua ou de grafia, mas uma prática que inclui seguir regras (no que aqui interessa).

Acrescenta que

É possível que haja numerosos fatores interferindo no processo da escrita na escola. Desses, pelo menos dois devem ser levados em conta seriamente (o que pode significar o abandono de outros, alguns deles talvez ainda adotados hoje):

- que a “primeira” escrita decorra de um projeto ou de uma encomenda, como “no mundo”, e que seja fruto de alguma pesquisa, ou seja, que possa levar um certo tempo para ser elaborada. [...]
- que, depois da primeira versão (ou da versão entregue), o texto escrito seja objeto de revisão(ões) — de reescrita, de correção etc (POSSENTI, 2005, p. 14).

Retomando especificamente a discussão sobre ortografia, tema do encontro anterior também nesse abordado, e da necessidade de identificar e se ensinar o que o aluno não sabe, refletiu-se sobre o pensamento defendido por Possenti (2008, p. 11), segundo o qual

O professor pode (deve?) substituir “exercícios” com base nos erros ortográficos já previstos (esperados) por outros que expliquem por que certos tipos de erros ocorrem em diversos espaços. Dessa forma, os erros que aparecem com frequência nos textos dos alunos tornam-se objeto não apenas de correção, mas também de análise e reflexão.

Para analisar as possibilidades de trabalho a partir da identificação das dificuldades dos alunos, selecionaram-se textos cedidos por uma das escolas participantes e que apresentavam diferentes aspectos textuais que os professores foram mencionando nos encontros anteriores como algo com o qual não se sentiam seguros nas abordagens que realizavam cotidianamente.

Como estratégia formativa inicial, foram apresentadas partes do livro didático em uso na rede municipal com abordagens sobre pontuação, uma das solicitações dos participantes. O encaminhamento proposto no livro didático analisado obedeceu à seguinte ordem: introduz-se uma atividade enfocando o uso de ponto de interrogação e exclamação a partir de uma tirinha,

apresenta-se, em seguida, um poema concreto com foco no uso de reticências, define-se o uso de aspas e parênteses, coloca-se a atividade de reescrever pontuando um verbete de curiosidade e, por fim, propõe-se a escrita de um poema que comece com “Quero...”. O questionamento aos participantes foi: há diferencial na aprendizagem quando se trabalha com textos das crianças e quando o professor só se vale do livro didático?

Algumas das constatações tecidas:

- o livro didático traz capítulos pontuais para abordagem da questão linguística em foco (por exemplo, a pontuação é tratada em dois capítulos), ao passo que, na realidade da sala de aula, não se aprende pontuação desenvolvendo atividades somente duas ou três vezes ao ano;
- as atividades propostas no livro didático não se vinculam à língua em uso, mas são exercícios isolados, muitas vezes num modelo mais tradicional, tampouco refletem as dificuldades das crianças;
- não há, em muitos casos, relação dos tópicos gramaticais abordados – que atendem a uma seleção dos autores das obras – ao gênero de estudo.

Segundo Miranda (2006, p. 48),

[...] é bom lembrar que muitos de nós, professores, diante das sugestões de mudança, respondemos prontamente que não ensinamos uma gramática “isolada”. Ensinamos a gramática no texto. Apurada essa prática, o que se verifica é que, de fato, o que fazemos, muitas vezes, é garimpar verbos, adjetivos, substantivos, sujeitos no texto. O texto funciona como um pretexto para um tipo de exercício que, de fato, é o mesmo que se faz com listas de palavras ou frases soltas.

Esse reconhecimento instaura um conflito docente que não é fácil e nem simples de ser resolvido.

De acordo com Carnin (2015), amparado em Bronckart (2013a) e Vygotsky (2009), é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, que o sujeito se apropria de novos conceitos, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. A formação continuada de professores e a apropriação de conceitos científicos e sua posterior transformação em instrumento psicológico nesse cenário podem ser relacionados a esse movimento que auxilia o sujeito a forjar novas significações, o que não ocorre de um modo direto, mas de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções (CARNIN; GUIMARÃES, 2016, p. 370).

É válido pontuar que, embora muitos estudos (e críticas) se desenvolvam a partir da temática do livro didático e se constatem as lacunas existentes nesse material, bem como a sua forte presença no cotidiano dos professores e das escolas brasileiras, ninguém “forma” o professor para utilizá-lo, tampouco para lê-lo criticamente. Quando muito, o que existem são “encontros” promovidos pelas próprias editoras, geralmente direcionados a membros de órgãos centrais (secretarias de educação e a entidades representativas/sindicatos, por exemplo) e a gestores escolares, mais como uma estratégia de publicidade do que uma proposta formativa. Nenhum livro ou material apostilado dará conta de traduzir as necessidades específicas de uma

turma/escola/município, mas, se os profissionais entenderem que esse recurso não é uma “camisa de força”, mas mais um suporte ao trabalho docente, se aprenderem a selecionar o que representa um contributo e o que pode (e muitas vezes deve) ser ignorado, e, portanto, replanejado, as propostas didáticas não ficariam restritas às concepções (tantas vezes tradicionais) dos materiais que são, por vezes, impostos e revelam escolhas que não contaram com o olhar do próprio professor que os utiliza.

O primeiro texto para análise dos participantes era uma lenda – Lobisomem –, cujo registro pela criança foi feito num único bloco textual, de modo que não era dividido em parágrafos. A Figura 44 traz o texto com uma possibilidade de intervenção que os professores poderiam propor aos alunos para reconstrução por “blocos de ideias”.

Figura 44 - Produção inicial de lenda com possibilidade de intervenção (2019)

Lobisomem

Em uma cidade no interior do Brasil uma
casal de 7 meninas e finalmente tiveram um
menino ele era palido olhos fundos e orelhas gran-
de e já era maior os vizinhos falavam que ele
era feio e logo se acostumaram. no décimo
terceiro aniversário uma das irmãs contou uma
história pro irmão de uma família que era
assemblada, pois se tivessem 7 meninas e um
filho menino ele viria lobisomem o menino ficou
acostumado e se passou o aniversário do menino
e ele não citransformar e numa sexta-feira
de lua cheia o garoto sentiu uma forte ven-
tade de sair para fora e se transformar
em lobisomem e se lembrou que tinha que pes-
sar por 7 cemitérios antes de amarrar se
não ele ia ficar como lobisomem para sem-
pre mas ele conseguiu e voltou para casa
tranquilo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de textos cedidos pelas escolas (2019).

A ideia é que as crianças possam pensar nos “blocos”, analisando a coerência de cada excerto e na completude das informações do texto. Há que se valorizar o que a criança já sabe, como, por exemplo, a identificação de estruturas típicas das narrativas da tradição oral – “Em uma cidade do interior do Brasil”, “numa sexta-feira de lua cheia”.

Uma das atividades a partir dessa produção, durante o curso, envolveu a reestruturação do primeiro bloco, sendo, posteriormente, apresentadas algumas possibilidades de escrita que foram pensadas pelos participantes.

<p>Texto original</p> <p>Em uma cidade no interior do Brasil um casal de 7 meninas e finalmente tiveram um menino.</p>
<p>Possibilidade 1</p> <p>Em uma cidade no interior do Brasil, um casal, depois de ter 7 meninas, finalmente nasceu um menino.</p>
<p>Possibilidade 2</p> <p>Em uma cidade no interior do Brasil, um casal que já eram pais de 7 meninas, finalmente tiveram um menino.</p>
<p>Possibilidade 3</p> <p>Em uma cidade no interior do Brasil, morava um casal que já tinha 7 meninas e finalmente tiveram um menino.</p>

Colocar os professores em situação de redatores foi uma estratégia interessante para que pudessem observar como uma dinâmica assim pode ser profícua aos aprendizes na constatação de que não há uma única forma de organização textual, mas que existem diferentes e ricas possibilidades de desenvolver as ideias e registrá-las. Não se trata de uma estratégia inédita, nunca antes pensada, mas leva o professor à percepção de que a construção textual é uma constante e que mesmo a nova redação que elaboraram num curto espaço de tempo e em parceria ainda carecia de reorganizações, correções, melhorias.

A retomada da primeira possibilidade de escrita, por exemplo, causou estranhamento na própria dupla que leu o excerto, pela relação de sentido que se estabeleceu entre o verbo nascer e o sujeito “casal”. O agrupamento que propôs a terceira possibilidade percebeu que ainda caberia correção, adequando o verbo “tiveram” no singular em concordância ao sujeito “casal”.

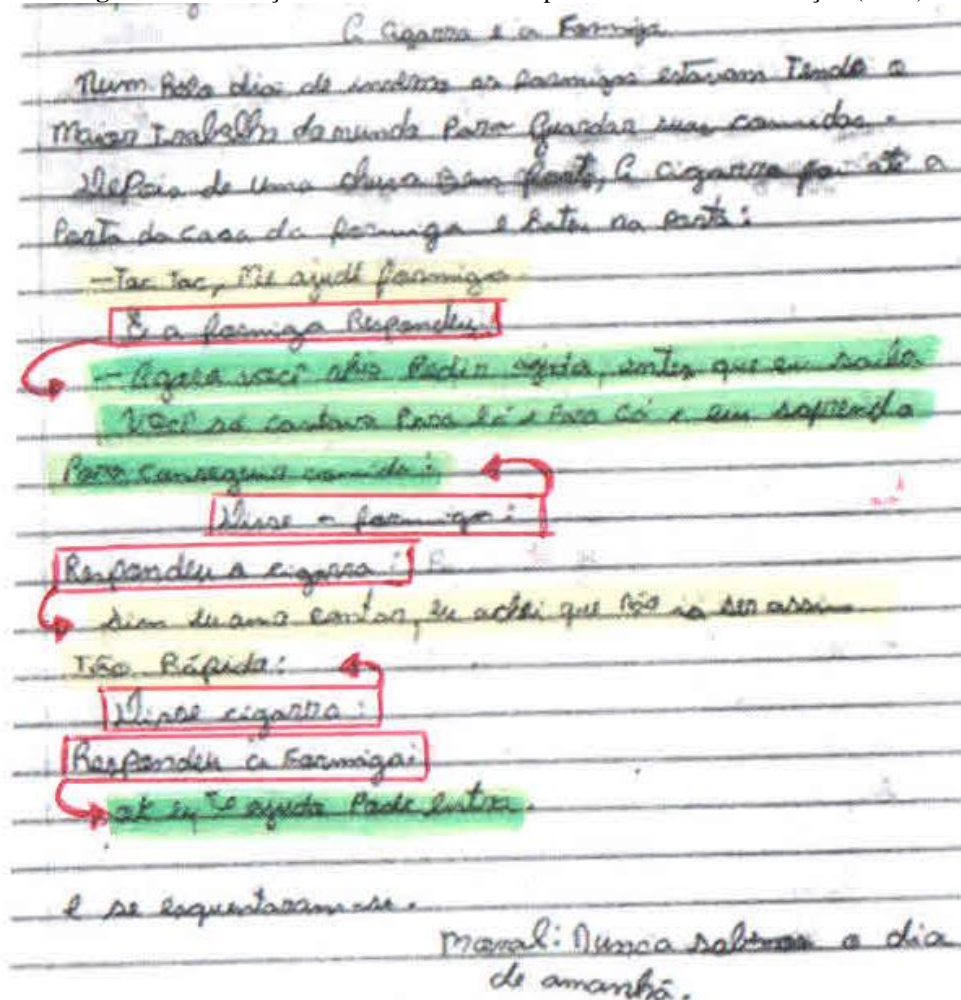
A sugestão é que isso seja feito em grupos com os alunos e que se debatam as possibilidades de desenvolvimento elaboradas pelas crianças; o professor deve mediar esses momentos, desmistificando essa imagem de escrita única. Sobre o texto, podem recair vários olhares em diferentes momentos. Em cada um deles há algo a se ver.

Vários outros aspectos do texto foram abordados – coerência, coesão, ortografia, pontuação, paragrafação. Foram discutidas com os participantes alternativas de trabalho com o texto em análise que não fosse a reescrita coletiva tendo o professor como escriba (algo mais recorrentemente feito pelos participantes). A discussão centrou-se em abordagens que contribuam para o desenvolvimento da autonomia discente na produção textual.

O segundo texto para análise era uma conhecida fábula – A cigarra e a formiga – cujo foco de análise foi o uso de travessão e a dupla indicação de fala, problema que se repetiu no

texto em tela. A Figura 45 traz o texto com uma possibilidade de intervenção que os professores poderiam propor aos alunos para relacionar a fala ao personagem.

Figura 45 - Produção inicial de fábula com possibilidade de intervenção (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de textos cedidos pelas escolas (2019).

Na fábula, o foco foi refletir sobre o uso do discurso direto, com olhar para a pontuação e organização textual. Analisaram-se, no sentido de valorização, os recursos que a criança utilizou para intensificar as circunstâncias indicadas – “as formigas estavam tendo o maior trabalho do mundo”, “depois de uma chuva bem forte”.

Muito se discutiu sobre as formas de propor a reflexão sobre a língua aos alunos, diferentemente do mero circular e solicitar que a criança substitua as formas indicadas. Concluiu-se que os textos dos alunos oferecem possibilidades muito mais ricas para essa análise linguística do que os exercícios estruturados e padronizados que os livros didáticos trazem.

É certo que o trabalho com as produções dos alunos permitirá um desenvolvimento melhor e com maior lucidez dos estudantes e que tal prática deve ser priorizada pelos professores. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 63) reforçam que

Trabalhar a produção textual exige que, sistematicamente, se leve em conta as situações de comunicação; daí a necessidade de apreendemos o texto como unidade. No entanto, nem todas as atividades escolares para melhorar a escrita implicam o texto em sua totalidade. Para ajudar o aluno a ultrapassar um bloqueio, é sempre necessário trabalhar de modo integrado, embora às vezes, uma atividade escolar pontual separada possa ajudá-lo a tomar consciência da dificuldade e a encontrar os mecanismos para ultrapassar os obstáculos.

Ainda nesse encontro, foram analisadas algumas atividades de ortografia que permitem pensar sobre as palavras e sua forma de registro. O grupo foi levado a refletir que o trabalho com a reescrita de texto vai muito além do culturalmente escolar “passar a limpo” fazendo-se uma higienização dos erros apontados pelo professor. Adotou-se a perspectiva de Fiad (2009, p. 148), com base em Fabre e Cappeau (1996), para quem reescrita relaciona-se ao “[...] conjunto de modificações estruturais pelas quais diversos estados do texto constituem as seqüências recuperáveis visando a um texto terminal”. Para a autora, esse processo é importante no ensino da produção textual por dois aspectos:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais, caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2009, p. 148)

Fiad (2009, p. 158) reforça que “[...] a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino da escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever”.

A reescrita na escola deve existir porque ela também existe como prática social e, no mundo “fora da escola”, esse processo não acontece por exercícios isolados e mecânicos.

7.2.3 Módulo III: Correção e avaliação de textos

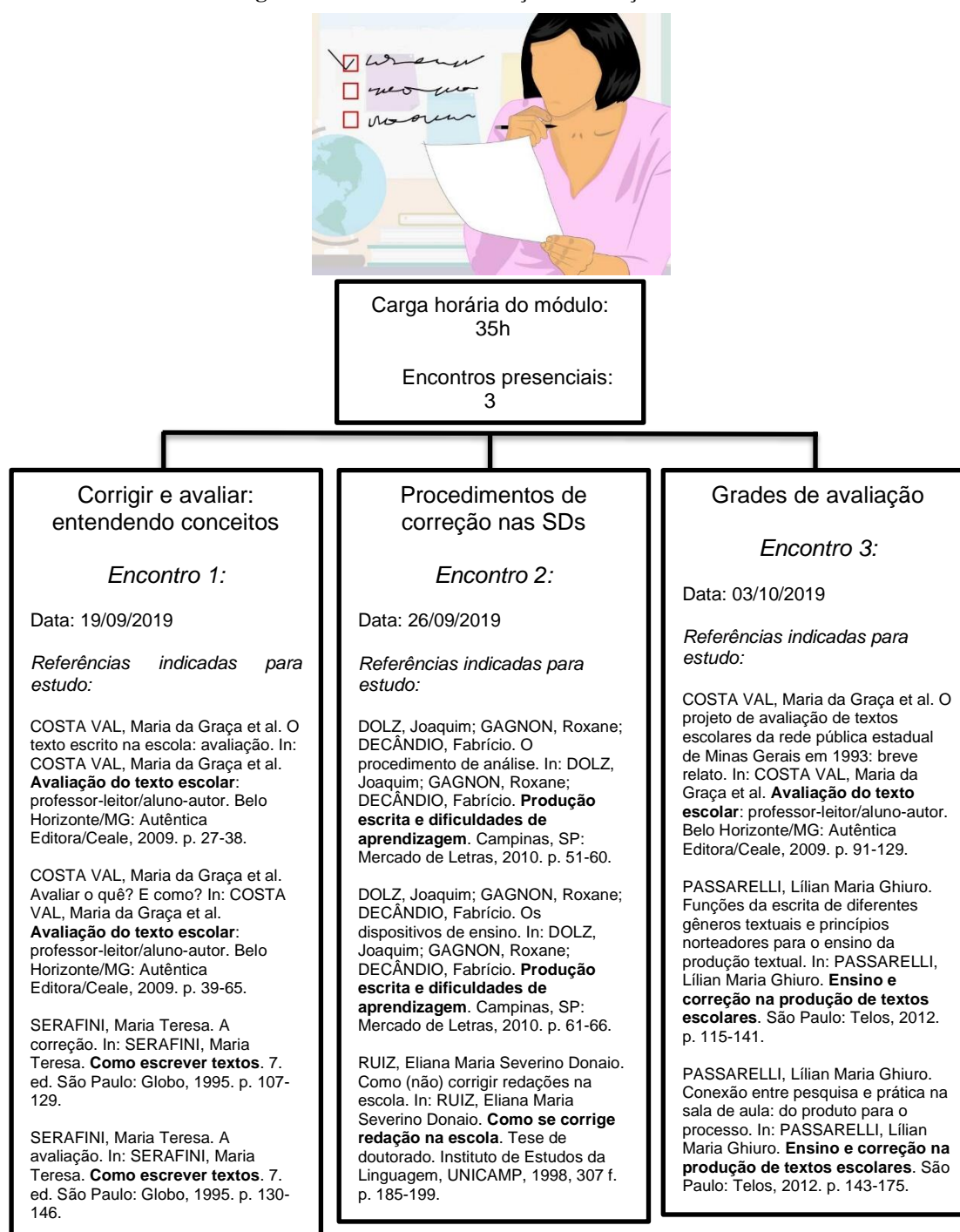
O terceiro módulo do curso propôs que a correção e a avaliação dos textos dos alunos fossem melhor analisadas pelos cursistas. Costa Val et al. (2009, p. 27) esclarecem que

[...] “botar reparo” não é algo tão simples: exige interpretação, associações, julgamento; exige, enfim, outros olhos. Reparar pode revelar; daí sua importância. [...] as formas de “reparar” um texto (reparar em algo ou reparar algo) é interessante, uma vez que acena tanto para os possíveis modos de se ver – ler – o texto do aluno quanto as estratégias de corrigi-lo.

A correção e a avaliação de textos são práticas escolares que afligem os professores; reconhece-se a importância da produção textual, assume-se que se trata de um processo que deve ser ensinado, no entanto, não se sabe qual caminho deve ser seguido e perseguido. Os modelos que se têm não ajudam e, por vezes, confundem os encaminhamentos docentes.

A Figura 46 sintetiza a programação inicial do Módulo III:

Figura 46 - Módulo III: Correção e avaliação de textos



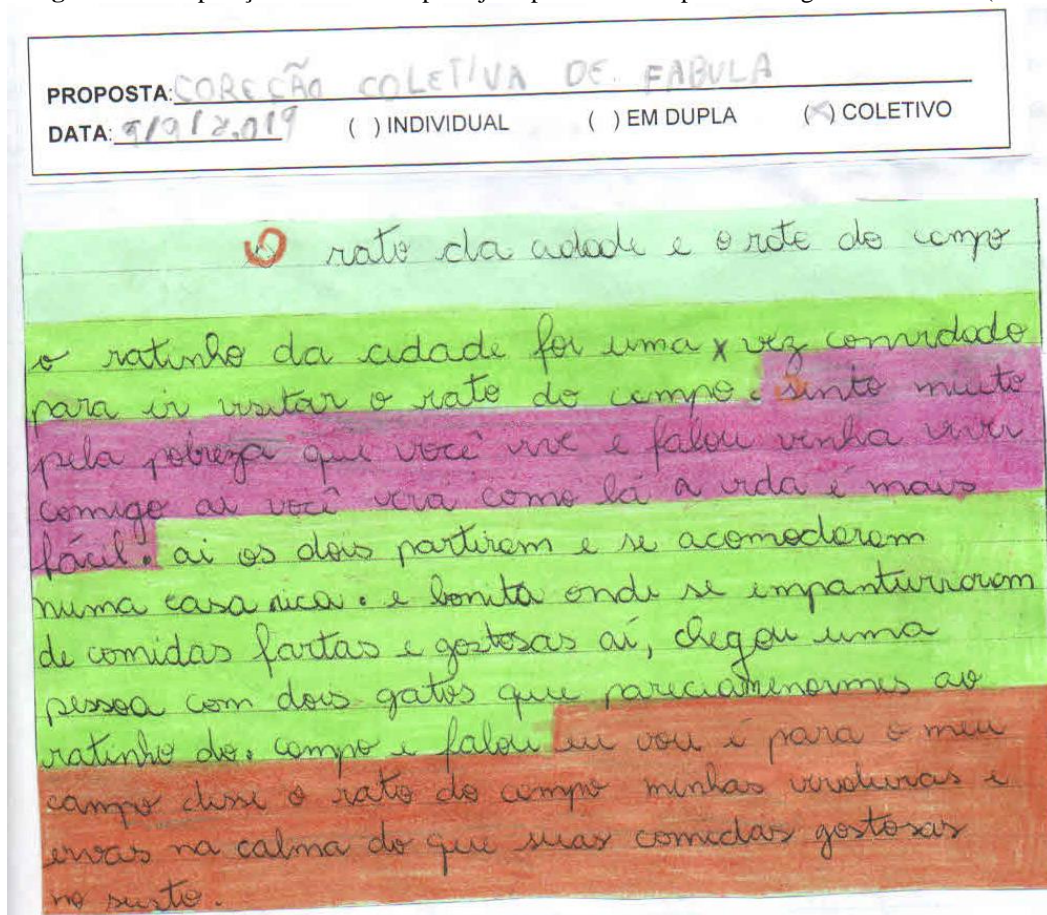
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

7.2.3.1 Encontro 1: correção e avaliação

O Encontro 1 do Módulo III, o oitavo presencial do curso, trouxe aos presentes, a título de exemplo de apropriação das ideias do curso por parte dos professores da rede, o trabalho desenvolvido por uma das participantes. O material e as discussões do curso também estavam sendo levados pela equipe de gestão para os HTPCs da escola e vinham sendo trabalhados e

refletidos com o coletivo da unidade escolar. Isso motivou a abordagem com o texto da criança que a professora propôs, conforme Figura 47:

Figura 47 - Proposição de atividade planejada por docente a partir de sugestões do curso (2019)



Fonte: Texto cedido pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

A proposta evidencia que os gestores e professores da rede acreditam nas ideias defendidas e buscam a apropriação delas para melhorar a sua prática cotidiana. O problema a ser resolvido inicialmente se referia à paragrafação; a estratégia aplicada foi a de divisão do texto em “blocos significativos” e realizar uma discussão com as crianças sobre cada um deles para reescrita dos excertos, aqui feito coletivamente.

Em seguida, foi apresentada a atividade a ser desenvolvida pelos participantes, que foram reunidos em duplas e trios. Foi solicitado que os presentes definissem correção e avaliação com base nos textos – aporte teórico selecionado – que estudaram para o encontro a fim de que pudessem expor o que tinham entendido dos conceitos abordados.

O Quadro 45, na sequência, apresenta as elaborações dos participantes a partir da reflexão sobre os conceitos “correção” e “avaliação”, permitindo considerar que em muitas respostas há uma tentativa de reformular concepções mais tradicionais para tentar estabelecer distinções entre os processos.

Quadro 45 - Reflexão sobre os conceitos envolvidos no trabalho com produção textual

O que é corrigir?	O que é avaliar?
<ol style="list-style-type: none"> 1. É pontuar as necessidades presentes no texto (paragrafação, ortografia, pontuação, etc.) 2. É o ato de fazer intervenções para apontar erros e defeitos. Durante a correção há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. 3. Ações e intervenções do professor para apontar e tentar sanar defeitos e erros de um texto. Em segundo plano, juntar elementos que possibilitem a avaliação. 4. É o ato do professor, através de intervenções, levar o aluno a identificar, refletir e construir conhecimentos acerca dos erros em suas produções textuais, tendo essa etapa como uma coleta de dados. 5. Levar em conta a experiência do aluno e sua formação para fazer apontamentos que favoreçam a melhoria do seu texto; provocar reflexões no aluno para que ele possa se autocorrigir; identificar os problemas de linguagem que o aluno apresenta e auxiliá-lo. 6. É a busca por erros gramaticais. 7. Apontar erros, defeitos; fazer observações para um melhor desenvolvimento; fazer apontamentos quanto à estrutura dos gêneros. 8. É intervir nas dificuldades do aluno. 9. Apontar o “erro” para intervir. 10. É intervir de modo que os alunos consigam escrever de acordo com o gênero trabalhado, ortografia, pontuação... 11. Fazer uma verificação para se certificar se o conteúdo trabalhado foi assimilado pelo aluno. 12. Pensar na estruturação textual, propor melhorias; verificar se houve coesão e/ou coerência, realizando intervenções. 13. Intervir para ajudar a criança a desenvolver, apropriar-se da norma culta da língua; para que a criança reflita sua escrita. 14. Elencar os erros. 15. Analisar com criticidade o que o aluno produziu, seus “erros” quanto à ortografia, seu entendimento quanto à proposta; analisar os elementos que compõem o gênero; analisar as produções para perceber se estabelecem coerência e coesão. 16. É se limitar a proceder a verificação do texto de forma estratificada, fragmentada, baseando-se nas convenções e regras ortográficas, gramaticais, bem como os elementos de coesão e coerência. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. É o processo voltado aos elementos de escrita, produção e autoavaliação para avaliar falhas e virtudes. 2. É quando se faz um balanço das anotações presentes no texto, utilizando a fase da correção como coleta de dados, avaliando o aluno em relação a outros, o futuro desempenho e o progresso das capacidades do aluno. 3. Identificar o que o aluno não sabe para planejar como intervir de maneira pontual, para que ele avance no seu aprendizado. 4. A avaliação acontece a partir da análise da coleta de dados feitas pelo professor e também pelos alunos durante a correção, tendo a função de mensurar, analisar o desempenho do aluno e também suas capacidades num determinado tempo. 5. Identificar as necessidades de aprendizagem do aluno e acompanhar a evolução dele para que alcance os objetivos esperados. 6. É acima de tudo um ato de leitura, em que o professor deve colocar o aluno para pensar, avaliar, rever e corrigir o próprio texto, a fim de contribuir para uma melhor adequação da escrita, desenvolvendo uma aprendizagem mais significativa. 7. Mostrar para o aluno as qualidades e os problemas dos textos, as adequações e inadequações, onde e como pode melhorar. 8. É verificar o que o aluno consegue realizar de forma individual ou coletivamente. 9. Refletir/constatar os aspectos que precisam ser melhorados a partir do objetivo proposto. 10. Observar se a produção atingiu os objetivos propostos, para que o professor desenvolva novas estratégias para o prosseguimento do conteúdo. 11. Mensurar o quanto o aluno abstraiu do que foi trabalhado. 12. Verificar se o aluno está compreendendo o conteúdo proposto, superando as dificuldades apresentadas anteriormente, buscando um enriquecimento maior. 13. Identificar pontos a avançar e repensar a prática; identificar o que já está consolidado. 14. Ver o que a criança sabe e não sabe para auxiliá-lo, para que cresça no aprendizado; o aluno fazer sua autoavaliação. 15. Verificar o que o aluno sabe sobre o que foi proposto; se atingiu as expectativas em relação à proposta; se os objetivos foram atingidos ou se é necessário retomar o conteúdo, possibilitando dessa forma o replanejamento. 16. É quando se procura considerar na análise todo o contexto apresentado na produção textual de maneira reflexiva, de forma que se possa planejar as intervenções e estratégias adequadas e pertinentes que estarão realmente a serviço da superação dos pontos a serem refletidos e considerados no desenvolvimento da aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Fonte: Compilado pela pesquisadora a partir da atividade desenvolvida pelos cursistas (2022).

As respostas denotam que o conceito de correção se delineava com maior clareza para os participantes; em contrapartida, o conceito de avaliação não se mostrava construído com segurança. Pelas respostas, ainda, é possível constatar que a correção tem o foco no aluno e a avaliação volta-se para o trabalho docente.

A hipótese que se constrói para a imprecisão demonstrada na construção de um conceito para a avaliação é de que, histórica e culturalmente no contexto escolar dos anos iniciais, o processo avaliativo foi tomado como um discurso bastante abstrato, permeado pela subjetividade do avaliador, e, muito frequentemente, mais concebido como ideia do que como prática cotidiana. Embora seja comum que se ouça um pedagogo falar que a avaliação deva ser “processual, contínua e deva acontecer durante todo o processo de desenvolvimento infantil” e essas palavras constem dos planejamentos e nos textos que os professores preenchem nas fichas de Conselho de Ciclo, os docentes, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mostram dificuldade na determinação de instrumentos utilizados para esse fim, faltando objetividade nesse processo. A correção, por sua vez, parece ser algo mais fácil de ser realizada, embora, muitas vezes, como já mencionado, limitada a aspectos gramaticais dos textos, não se voltando aos aspectos discursivos que garantem a sua textualidade.

Após o desenvolvimento da atividade pelos presentes, foram retomados os conceitos de avaliação e correção defendidos por Serafini (1995).

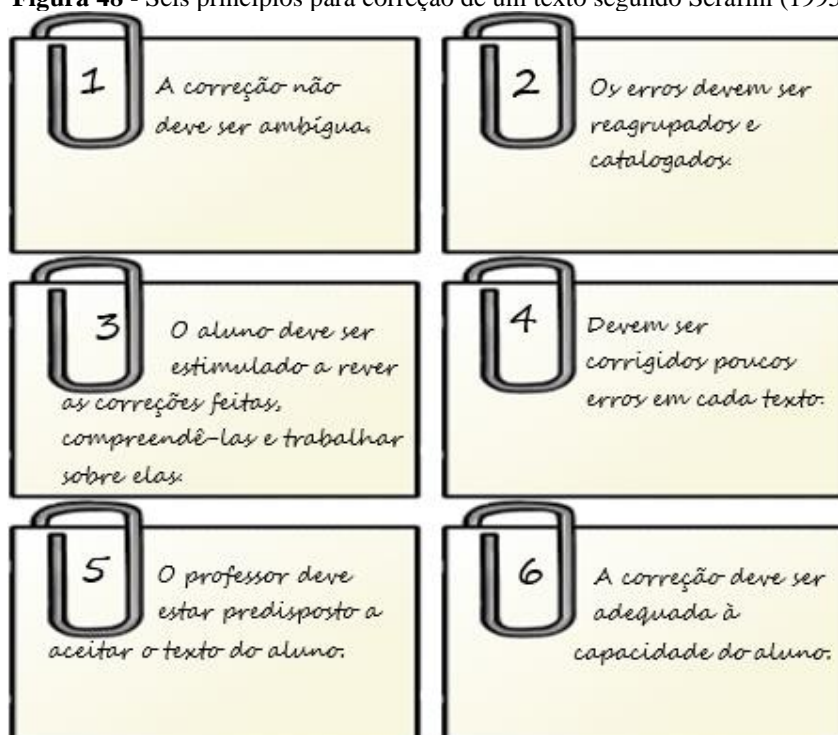
Segundo a autora, a correção é, numa designação mais ampla, a fase da coleta de dados; “A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção [...] é o de reunir elementos para poder avaliar” (SERAFINI, 1995, p. 107).

As respostas compiladas evidenciam uma concordância dos participantes com a definição apresentada por Serafini (1995) e muitas colocações presentes no texto estudado previamente comparecem em suas elaborações. O grupo mostra, também, ter entendido a correção como momento de intervenções docentes; no entanto, houve quem ainda definisse a correção mais como avaliação, marcando o entendimento confuso desses processos, como se constata, por exemplo, em “11. Fazer uma verificação para se certificar se o conteúdo trabalhado foi assimilado pelo aluno”.

É notório que não se trata somente de se compreender uma dada definição, mas de assimilar e refletir sobre princípios e incorporar protocolos de correção e de avaliação para nortear esses processos na prática cotidiana.

Foram retomados os seis princípios para correção de um texto apresentados por Serafini (1995), sintetizados na Figura 48, na sequência:

Figura 48 - Seis princípios para correção de um texto segundo Serafini (1995)



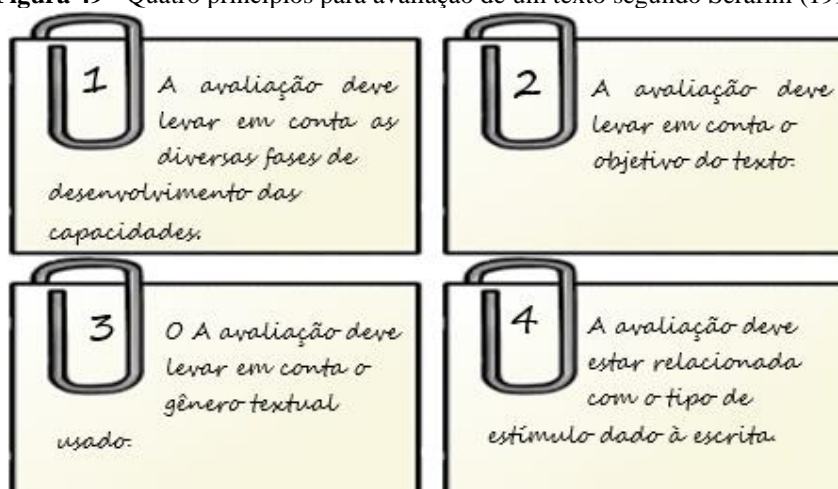
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Serafini (1995).

A avaliação, por sua vez, é um balanço que se faz e tem diferentes funções.

A *função administrativa* ou de *mensuração* é aquela em que um texto é avaliado em relação a outros. A *função preditiva* avalia o futuro desempenho do aluno. A *função de pesquisa* analisa o progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo, ou o rendimento de um grupo de alunos num contexto particular (SERAFINI, 2015, p. 130, grifo da autora).

Também foram recuperados os quatro princípios da avaliação indicados por Serafini (1995), conforme Figura 49:

Figura 49 - Quatro princípios para avaliação de um texto segundo Serafini (1995)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de Serafini (1995).

Em prosseguimento, foi apresentada uma produção inicial escrita por alunos de terceiro ano da rede – Relatório de visita, conforme Figura 50 –, exigência da Secretaria do Meio

Ambiente, órgão responsável pela organização do passeio realizado pela turma, tendo em vista o desenvolvimento de projeto em parceria com a Secretaria de Educação. A produção integrou SD adaptada pela professora que cedeu o texto a partir de SD trabalhada no curso sobre o gênero relato de aula-passeio.

Figura 50 - Relatório de visita ao Córrego Parpinelli (2019)

PROPOSTA: Relatório de visita
 DATA: 13/09/2019
 INDIVIDUAL EM DUPLA COLETIVO

Córrego Parpinelli

O Córrego Parpinelli é uma nascente que abate 50% dos rios, lagoas, e córregos do tipo.

O Córrego Parpinelli também é bem limpo, você pode beber? Sim mas não bastante, pode um pouco.

Não podemos prejudicar jogar lixo para fora das janelas de carros, não podemos fazer queimadas, e jogar lixo nas ruas também prejudicam os rios!

O Córrego Parpinelli também vai até o Brigueirão até o mar atlântico e vai indo.

E temos que cuidar da água que nós temos, será que em 2060 será não teremos mais água? vamos cuidar!

Quanto até mais árvores para nós respirarmos?

E também se jogarmos lixo que vai para os rios e vai até o oceano e a água prejudicando os animais e a água morando.

Não vamos ajudar!

Fonte: Texto cedido pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

De acordo com Barrientos e Costa (2012, p. 83), o gênero relato pode ser entendido conforme o exposto no Quadro 46:

Quadro 46 - Gênero relato: apontamentos de acordo com Barrientos e Costa (2012)

<i>Domínios sociais de Comunicação</i>	Documentação e memorização das ações humanas
<i>Aspectos tipológicos</i>	Relatar
<i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo
<i>Gêneros Textuais</i>	Relato de experiência vivida, relato de uma viagem, diário íntimo etc.

Fonte: BARRIENTOS, Brenda Rocio Ruesta; COSTA, Maria José Damiani. Gênero textual relato de viagem: das práticas sociais ao objeto de ensino em LE. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura RehuTec**, Faculdade de Tecnologia de Bauru, vol. 02, n. 01, dez. 2012, p. 80-90. Disponível em: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutech/article/view/39/35>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Solicitou-se que os participantes apontassem o que seria objeto de correção no relatório de visita em análise, ou seja, o que os participantes julgavam necessário trabalhar com a turma se na sala houvesse mais textos como esse. Algumas das indicações aparecem resumidas no Quadro 47, que segue:

Quadro 47 - Correções indicadas pelos participantes a partir de análise de relatório de visita

Categorização do erro	Exemplos/Explicação
Repetições (de substantivos, verbos e conectivos)	o Córrego Parpinelli; até; também; e; pode/podemos; temos/teremos; vai.
Melhor organização/desenvolvimento das sequências tipológicas que integram o gênero	Ausência de sequências tipológicas da ordem do narrar. O texto apresentado é predominantemente expositivo/informativo. As sequências opinativas também podem ser melhor orientadas.
Ortografia	corrego; abastese; tambem; biriguisinho; linpo; acabou; morendo.
Pontuação	Sim mas não bastante, pode um pouco.
Informatividade, com melhor organização/desenvolvimento dos parágrafos	Há informações sobre o passeio e sobre o córrego Parpinelli que precisariam constar no texto.

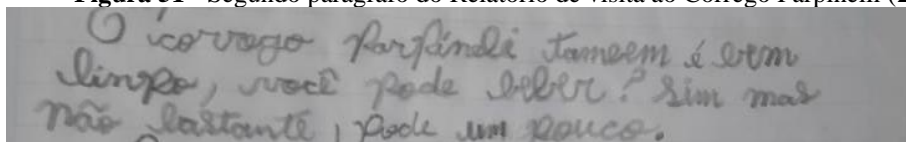
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Uma das colocações apresentadas reflete o quanto os professores vão analisando as próprias práticas e vão revelando a atorialidade presente no processo formativo, o que fica evidente nas passagens que seguem:

P1: *Esse texto aqui, por exemplo eu, se eu como professora fosse pedir um relato de visita para o meu aluno, eu acho que não conduziria dessa forma aqui [as crianças chegaram do passeio e a professora solicitou que elaborassem a produção textual inicial no mesmo dia, da forma que eles achavam que deveria ser esse relato da visita feita], eu achei rico. Porque aqui as crianças falam mais sobre o córrego do que sobre a visita ao córrego. Os meus alunos, por exemplo, eles iriam contar porque eu acho que eu iria conduzi-los a isso: no dia tal eu fui visitar o córrego e eu não sei se seria tão rico em detalhes. Eu acho que a minha condução deixaria o texto mais pobre...*

Abordou-se também que comumente o registro coloquial/informal é entendido como o emprego de palavras (*né, aí, tipo*) ou o registro gráfico delas (*tá, pra*) e nem sempre o professor percebe, nessa etapa da escolaridade, a construção frasal como reflexo desse tom, como é o que ocorre no segundo parágrafo do texto analisado – Figura 51:

Figura 51 - Segundo parágrafo do Relatório de visita ao Córrego Parpinelli (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de texto cedido pela escola (2022).

O registro feito pela criança reproduz a explanação do profissional da Secretaria do Meio Ambiente que conduziu a visita ao local explorado, o que fica evidente pelas marcas de interlocução (o uso do “você” e a própria construção interrogativa da sentença). Embora no curso se tenha priorizado um texto para análise, foi colocado para o grupo que essa forma de redigir compareceu em muitos textos da sala, mostrando a necessidade de trabalho com tal aspecto.

Cada uma das indicações do Quadro 47 foi bastante discutida, no sentido de fazer com que os professores enxergassem na produção inicial apresentada as muitas possibilidades de trabalho ao longo de uma sequência didática. Em dado momento da discussão uma das participantes interpelou:

P1: *Isso tudo o que a gente fez até agora é correção?*

Formadora: *Correção.*

Ter partido de uma das cursistas a colocação de que tudo o que estava sendo discutido até o momento tinha o foco na correção, a fim de que fosse confirmada a sua constatação para o grupo, foi muito importante porque evidencia que a reflexão sobre os conceitos estava sendo melhor processada pelos participantes.

Embora se saiba que a avaliação considera o processo, mostrou-se fundamental refletir que, anteriormente ao processo avaliativo, que considerará todo o percurso da criança na reelaboração de seu texto para atender às exigências do gênero e da situação comunicativa, há a identificação dos aspectos que deverão ser ensinados, sistematizados pelo professor com a turma, marcando as suas intervenções e mediações.

As colocações dos participantes também versaram sobre a necessidade de que não fossem abordados todos os problemas de uma única vez, numa referência clara ao defendido por Serafini (1995), e que fossem pensadas estratégias metodológicas diferenciadas para cada uma das abordagens que poderiam ser feitas. No que concerne às estratégias metodológicas de

ensino da produção de textos, é bastante oportuno refletir sobre orientação constante no material de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 80, grifo no original):

[...] é preciso recomendar que a prática de sala de aula seja organizada a partir de um movimento que integre:

a) **situações de trabalho coletivo**: nelas as intenções são, por um lado, fazer circular informações relevantes sobre determinado objeto de conhecimento, buscando-se a apropriação delas pelos estudantes, e, por outro lado, pretende-se modelizar procedimentos – de leitura, de escuta, de produção de textos, de análise – oferecendo referências aos estudantes.

b) **situações de trabalho em duplas/grupo**: nelas, pretende-se observar quais aspectos tematizados foram apropriados pelos estudantes a partir do momento anterior e criar um espaço para que as informações apropriadas pelos diferentes parceiros – as quais também podem ser diferentes – circulem, colocando a possibilidade de novas apropriações e novas aprendizagens.

c) **situações de trabalho autônomo**: este é o momento de se constatar quais foram as aprendizagens realizadas, efetivamente, pelos estudantes e quais foram os conteúdos apropriados por eles. Tais situações oferecem informações a respeito de quais aspectos precisarão ser novamente tematizados, reiniciando-se o movimento do trabalho.

A Figura 52 elucida essa organização sugerida:

Figura 52 - Movimento metodológico de trabalho descrito no Currículo da Cidade (2019)



Fonte: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: SME/COPEd, 2019. p. 81. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

É válido considerar que essa escolha metodológica não é aleatória; o professor deve refletir sobre quais atividades devem se valer de abordagens coletivas, quais são melhor trabalhadas em grupos ou em duplas e quais podem ajudar no desenvolvimento da autonomia do estudante por meio do trabalho individual.

Ainda no campo das intervenções para a correção dos textos dos alunos, foi discutida uma outra atividade elaborada pela professora da rede a partir das sugestões analisadas durante o curso. O foco estava no trabalho na paragrafação e na garantia da coerência do texto, para tanto, a professora propôs a divisão dos blocos de texto por cores e orientou a reflexão dos alunos por meio de perguntas por ela elaboradas, como se constata na Figura 53, na sequência:

Figura 53 - Proposição de atividade planejada por docente para trabalho com paragrafação e coerência (2019)

Córrego Parpinelli

Lá no córrego Parpinelli a moça explicou que eles
 fazia árvores **mas** no outro lado as pessoas
 ① começaram a plantar frutas que não podia plantar
 naquela área **e** falou também que um dia pegou fogo
 ② na árvore e uma parte da árvore pegou fogo e a outra
 não pegou **e** também explicou sobre sapo ela diz que
 ③ não pode jogar pedra nele porque o sapo pode
 comer 3 escorpiões e mosquitos **e** também não pode
 ④ jogar objetos de comer e beber tipo lata porque?
 Chove e toda aquelas coisas vai pro rio onde tem
 ⑤ tartaruga, baleia e outros animais os animais acham
 que canudo é comida e comi ou fica preso no nariz ou
 morre os animais pode **arruinar** o meio ambiente.

Questionamentos:

Parte 1- Eles faziam árvores? Quem? É possível fazer árvores? Por que faziam árvores?

Mas- qual é a ideia contraditória? Outro lado do que? Por que não podia plantar naquela área? São somente árvores frutíferas?

Parte 2- Árvore queimada. Por que a profissional deu esta informação? Qual é a sua importância?

Parte 3- Sapo? Vocês acham esta informação relevante ao texto? Devemos explicá-la com mais detalhes ou retirá-la? – Por que usamos este sinal? É importante mantê-lo ou retirá-lo?

Parte 4- Objetos de comer? Onde não podemos jogá-los e por quê? Devemos usar este sinal ? nesta frase? Qual é o sentido que quero expressar?

Parte 5- A palavra "arruinar" refere-se a quem ? Quer dizer que os animais arruinam o meio ambiente? Afinal, o que prejudica o meio ambiente? Qual é ação citada anteriormente?

Fonte: Atividade cedida pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

Embora tenham sido mencionados durante o encontro os demais encaminhamentos do trabalho com o texto exemplificado, uma vez que a SD estava em desenvolvimento, julgou-se coerente apresentar neste trabalho outras atividades e os resultados alcançados pela professora que cedeu o material, dada a crença de que, se esse trabalho for iniciado mesmo em anos anteriores, com as devidas adequações, os alunos chegarão ao quinto ano com uma desenvoltura escrita bem superior ao que se tem constatado.

Para abordar particularidades do gênero sem usar nomenclaturas ou “teorizar” o gênero com as crianças, a professora organizou um quadro que, de início, foi completado individualmente pelos estudantes e, depois, seu preenchimento foi feito de forma coletiva para discussão. A Figura 54 mostra o quadro planejado com exemplos de preenchimento:

Figura 54 - Exemplo de quadro para retomada do gênero em estudo

1 Local visitado:		
2 Data da visita:		
3 Quem participou da visita:		
4 Como fomos ao local:		
5 Quais eram as minhas expectativas (o que eu pensei antes do passeio)	6 O que aprendemos lá (as informações que recebemos)	7 O que eu achei do passeio As minhas impressões)
Eu achava que ia ter muitas flores no lugar (Maria) Eu pensava que a nascente era grande (João)		Eu achei o local sujo (Ana) Eu nunca tinha visto uma nascente e achei muito legal (Joaquim)

Fonte: Atividade cedida pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

A Figura 55 mostra o quadro com as informações depois do trabalho que a professora fez com as crianças:

Figura 55 - Quadro para retomada do gênero relatório de visita preenchido coletivamente (2019)

1- Local visitado: <u>CÓRREGO PARPINELLI</u> 3ºB		
2- Data da visita: <u>13/09/2019</u>		
3- Quem participou: <u>3ºB e 3ºC</u>		
4- Como fomos: <u>ÔNIBUS</u>		
5- Quais eram as minhas expectativas (o que eu pensei antes do passeio). <u>≠</u>	6- O que aprendemos lá (as informações que recebemos). <u>=</u>	7- O que eu achei do passeio (as minhas impressões). <u>≠</u>
TINHA MUITO PEIXE (MATEUS) TINHA ÁRVORE CAÍDA (BRENDO) IRIAMOS NUMA FLORESTA (MATEUS) IRIA TER MUITA TERRA MOLHADA (LAURA) NÃO TERIA ANIMAL MORIBUNDO (LAURA) ERA UMA CASCATAS DE ÁGUA (EDUARDO) ACHEI QUE ERA CACHOEIRA (MATEUS)	- ABASTECE 50% DA CIDADE, <u>ÁGUA</u> - O PERCURSO DA ÁGUA DE BIRIGUI ATÉ O OCEANO ATLÂNTICO. - CUIDADOS COM A NATUREZA E OS ANIMAIS. - PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE. - IMPORTÂNCIA DA NASCENTE.	- FOI INTERESSANTE (VICTORI) - A FUNCIONÁRIA DO MEIO AMBIENTE ERA SIMPÁTICA, EXPLICOU MUITO BEM E O ÔNIBUS ERA DE ÓTIMA QUALIDADE. (DOUGLAS) - FOI DIVERTIDO (ISABELLY) - DESCOBI MUITAS COISAS LEGAIS (KAYO) - EU AMEI O LUGAR! (GABRIELA) - ACHEI BONITO (NICOLLY)

Fonte: Imagem cedida pela escola (2019).

Após essa organização das informações, a professora orientou uma escrita coletiva de um relatório de visita com os dados do quadro. As crianças foram sugerindo as construções e a

professora foi registrando e questionando sobre a redação até se chegar a um consenso. A Figura 56 traz o texto coletivo da turma:

Figura 56 - Texto coletivo do gênero relatório de visita sugerido pelos alunos (2019)

Córrego Parpinelli

Nossa turma 3º ano B foi ao Córrego Parpinelli junto com os alunos do 3º ano C no dia 13/09/2019 para receber informações sobre a nascente.

Nós pensávamos que o Córrego Parpinelli era uma cachoeira enorme e que tinha muitos peixes no local. Também achávamos que havia muita água e que era um pouco suja, mas era limpa.

Chegamos ao local com um ônibus confortável e de ótima qualidade. Fomos recebidos pela funcionária do meio ambiente Elaine e ela explicou sobre a nascente. Uma das informações que achamos mais interessante é que o Parpinelli abastece 50 % da cidade de Birigui. Ela também informou sobre o percurso que a água faz até o Oceano Atlântico.

Além disso, Elaine comentou sobre a importância da nascente para a natureza e como preservá-la, por exemplo: não jogando lixo no local, evitando as queimadas e o desmatamento das árvores.

Nossa turma achou a visita ao Córrego Parpinelli incrível, porque tivemos várias informações importantes sobre o local. Ficamos impressionados e aprendemos a preservar o meio ambiente.

3º ano B

Fonte: Texto cedido pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

Brandão e Leal (2005, p. 34-35) frisam que

[...] que não basta expor as crianças a diferentes gêneros textuais. Ou seja, os aspectos sociodiscursivos ligados aos textos lidos ou produzidos em sala (por exemplo, a finalidade do texto, a quem foi ou será dirigido, as esferas sociais de circulação, as características específicas de cada gênero) devem ser explorados pelo(a) professor(a) tanto no momento de produção, como no momento da leitura de textos. Assim, é fundamental que circulem na escola os gêneros textuais que estão presentes no mundo fora da escola, estimulando-se a leitura em diversos portadores e a discussão das idéias, informações e intenções dos autores em cada texto.

Outro ponto essencial é que o trabalho com o texto deve estar inserido em situações comunicativas, com significado e sentido para as crianças.

Guimarães (2010, p. 426) defende uma proposta de trabalho com gêneros em que

[...] podem ser destacadas semelhanças de textos que pertencem a um mesmo gênero, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo. Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas linguageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação.

Mesmo que vozes mais tradicionais ataquem o uso de SD, os resultados provam aprendizagens que não podem ser ignoradas e negadas. No exemplo exposto, a evolução do aprendizado discente se evidencia na produção inicial de uma segunda visita guiada pela

Secretaria do Meio Ambiente – Figura 57 –, agora ao Ribeirão Baixotes, feita individualmente pela mesma criança da produção analisada na Figura 50¹³⁰:

Figura 57 - Relatório de visita ao Ribeirão Baixotes (2019)

PROPOSTA	Ribeirão Baixotes		
DATA	1/10/11	<input type="checkbox"/> INDIVIDUAL	<input type="checkbox"/> EM DUPLA
			<input type="checkbox"/> COLETIVO

Ribeirão Baixote
 No dia 1/10/11 sábado do 3º ano Bora
 fomos ao ribeirão Baixote
 Eu já sabia porque eu e meu pai já
 fomos lá no ribeirão.
 Então fomos no ônibus e quando a
 noite terminou chegou ao sol e parecia que
 o baixote estava um pouco seco porque
 não chovia e porque não está economizando
 água.
 Perto de lá tinha uma calha pequena
 e que funciona. Ela funciona por vez e
 cada uma hora tem 1 milha de água por
 vez.
 A funcionária Elaine explicou que ali
 de baixo do concreto tem 2 canal de
 um metro de largura e que é de ferro
 porque se fosse outro material não aguentava
 de tanta água que passa por ali e ribeirão
 tem 4 metros de profundidade, e que algumas
 pessoas nadam ali.
 E lá em baixo tem uma grade que não
 deixa passar lixo e galhos e outras de
 tipo e ali é um pouco sujo mas quando
 vai pro rio tudo vai bem mais limpo.
 Eu achei que ia ser mais e rio mas
 no rio bonito do que eu imaginava
 eu achei a explicação da Elaine muito agradável

Fonte: Texto cedido pela escola (2019) – Acervo pessoal da professora cursista.

Embora haja a necessidade de correções, por se tratar de uma primeira versão dessa segunda visita, é fácil constatar que o aluno incorporou elementos a sua escrita que foram trabalhados pela professora com a turma na SD que focou o texto sobre o Córrego Parpinelli.

¹³⁰ Ver página 294 deste documento.

Feito esse aparte, seguem os apontamentos acerca do encontro ora discutido. Com os participantes, considerou-se que o trabalho com um gênero não se esgota num único ano de curso e que os aprofundamentos se dão na recorrência de abordagem, acrescentando-se sempre novos conhecimentos aos que os alunos já possuem.

Foi desenvolvido o estudo do texto de Bartikoski e Soares (2015), destacando-se que

[...] uma coisa é conhecer um gênero e outra é estudá-lo e utilizá-lo de forma adequada em uma determinada situação de comunicação.

Da mesma forma, não há uma faixa etária predeterminada para esse estudo, isto é, tudo dependerá da prática social em que a turma está/estará envolvida. Além disso, os conteúdos que devem ser trabalhados certamente ficarão mais complexos de acordo com o nível de ensino, mas sempre levando em consideração o que os alunos já sabem e o que eles precisam aprender (BARTIKOSKI; SOARES, 2015, p. 55).

Refletiu-se com o grupo a importância da leitura no processo de construção de repertórios, mas salientou-se que não basta ler, é necessário conversar sobre o lido, entendê-lo, discuti-lo, respeitar os posicionamentos manifestados e argumentar sobre os posicionamentos que se adota; a formação crítica dos estudantes passa obrigatoriamente por seu desenvolvimento cultural, aspecto que inclui a leitura e o processo aqui defendido: ensinar a olhar as coisas do mundo para ampliação do seu próprio.

O texto de Bartikoski e Soares (2015) oportunizou a reflexão sobre a modelização didática de um gênero como um processo fundamental ao docente e retomou-se a questão da avaliação; a modelização ajuda na determinação dos objetivos do trabalho com o gênero, dessa feita, a avaliação está vinculada à análise que se faz se tais objetivos foram ou não alcançados.

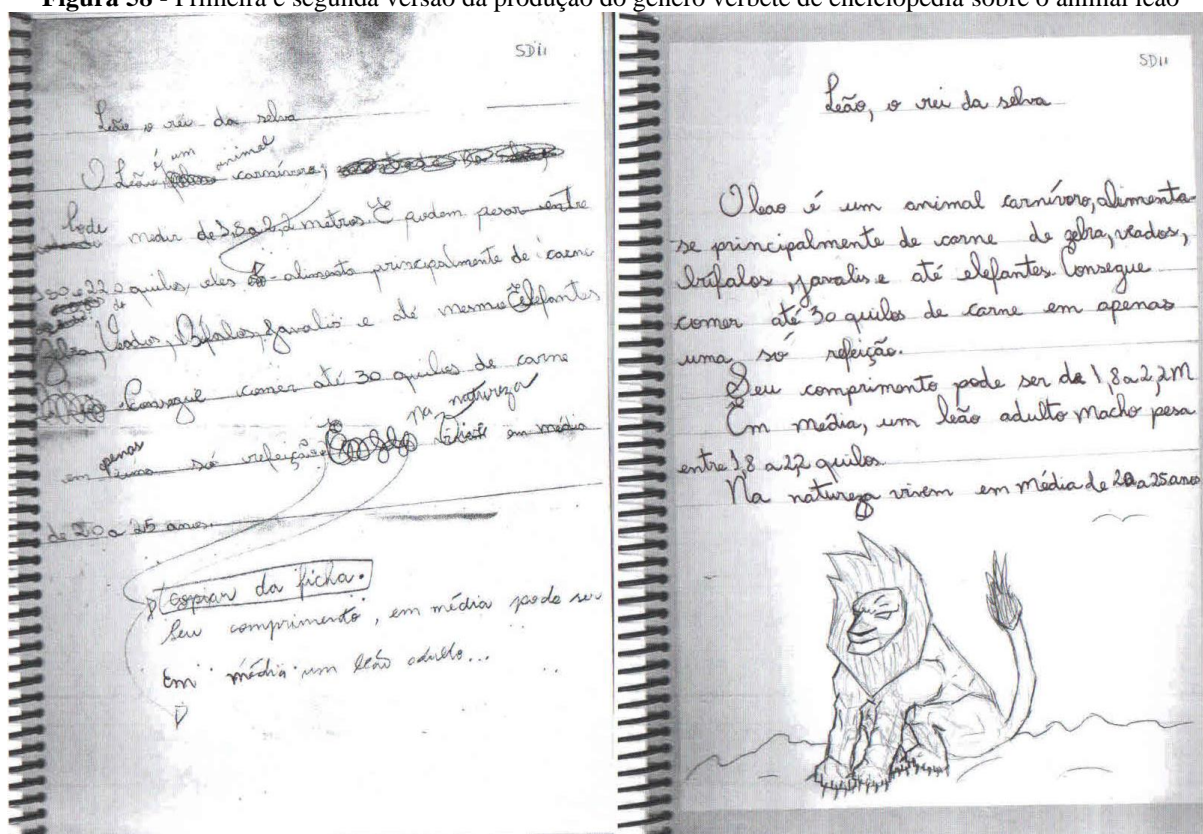
Foram discutidas, ainda, as correções feitas em textos de estudantes cedidos pelas escolas, no sentido de pensar sobre o tipo de correção que se constata nas produções e que nem sempre tem colaborado com o desenvolvimento textual das crianças.

O primeiro texto analisado foi a produção já apresentada na Figura 34¹³¹ e a partir dela os participantes puderam expor suas conclusões. Na visão dos professores, a correção feita foi “poluída” (pelos riscos, principalmente) e não mostrou que tenha havido reflexão conjunta, ainda que escrita, no sentido de estabelecer um diálogo com a criança sobre o texto; a correção do professor foi soberana e impositiva.

A Figura 58 mostra a primeira versão do texto com a correção do professor e a segunda versão, evidenciando que poucas melhorias foram de fato realizadas, e o texto permanece empobrecido se for considerado que se trata de uma produção realizada por um aluno de quinto ano do ensino fundamental.

¹³¹ Ver página 239 deste documento.

Figura 58 - Primeira e segunda versão da produção do gênero verbete de enciclopédia sobre o animal leão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de textos cedidos pelas escolas (2019).

Reforçou-se que, mais do que uma imposição do texto docente sobre o discente, é necessário que a correção mostre uma interlocução entre professor e aluno, de modo que esse momento seja uma “conversa” sobre o texto (seus aspectos positivos e elogiáveis e seus pontos frágeis que precisam ser pensados e melhorados).

Uma das participantes, que tinha experiência docente com os anos finais do ensino fundamental, relatou que a participação nas bancas de correção do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹³² contribuiu para o desenvolvimento de um olhar diferenciado sobre as produções textuais no sentido de sua valorização:

P1: *As correções do SARESP, na época do Estado [em referência ao período em que atuou na rede estadual], me ajudaram muito como professora a saber ver os pontos positivos num texto ortograficamente péssimo, porque, quando a gente pega um texto que está com a ortografia péssima, a gente, às vezes, não consegue ver uma argumentação bem feita, a gente não consegue ver uma ideia bem colocada, e, nas correções do SARESP, aqueles esquemas*

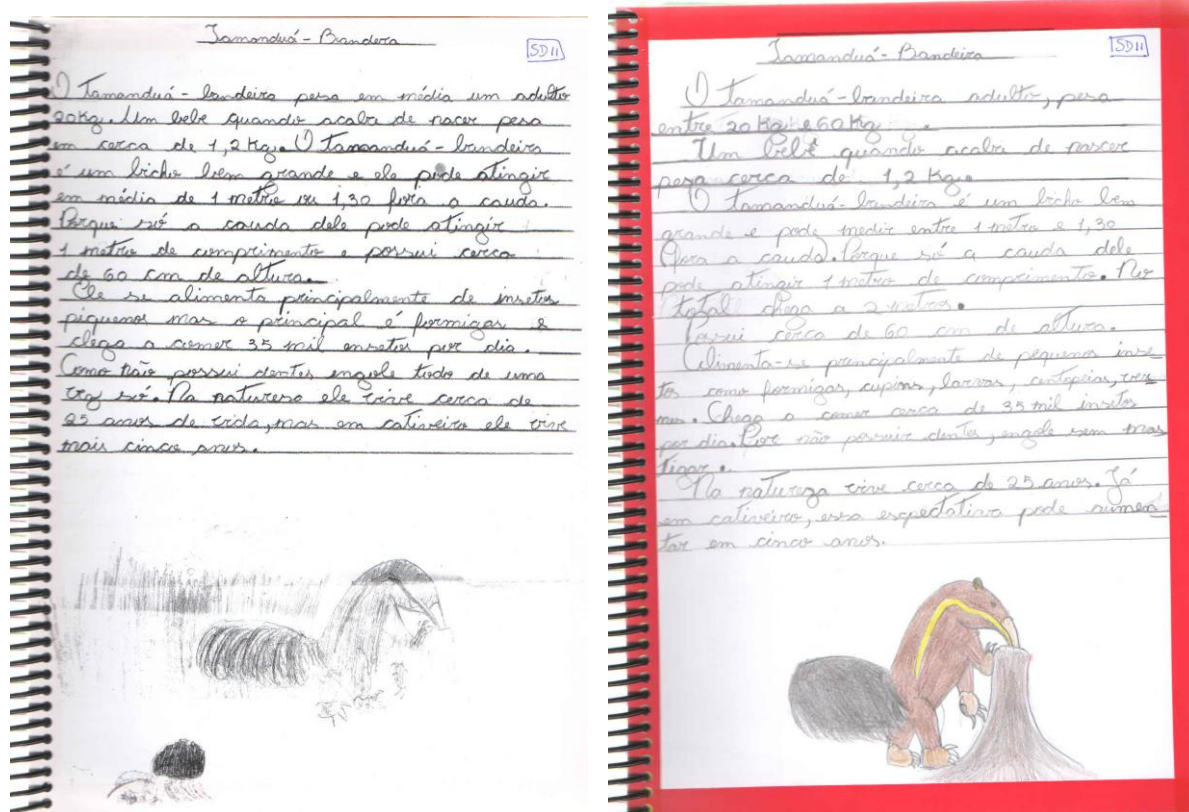
¹³² O SARESP é uma prova aplicada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar sistematicamente a qualidade do ensino básico da rede estadual paulista e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico. Constitui-se um indicador educacional para as escolas do estado, principalmente as públicas. O município de Birigui, por ter sistema próprio, não tem aderido ao SARESP nos últimos dez anos por opção de sua Secretaria de Educação.

que eles tinham de classificar em Grupo 1, Grupo 2, facilitavam muito, porque você já eliminava essa questão; agora você vai olhar esse outro foco.

Na verdade, a participante antecipa ao grupo a importância das grades de correção, que não são comumente usadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As grades de correção permitem uma avaliação mais consciente da produção textual.

Na mesma vertente de análise entre duas versões do mesmo texto, solicitou-se fossem examinadas as melhorias do segundo texto depois da correção realizada pela professora. Os textos trabalhados nesse momento estão expostos na Figura 59, na sequência.

Figura 59 - Primeira e segunda versão da produção do gênero verbete de enciclopédia sobre o animal tamanduá-bandeira



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) a partir de textos cedidos pelas escolas (2019).

Um dos participantes ponderou que é necessário pensar o quanto o professor sabe sobre a língua e seu funcionamento para poder fazer as intervenções que são requeridas pelos textos dos alunos. Nesse sentido, o professor pode fazer apontamentos que não se mostram os mais adequados por lhe faltarem certos conhecimentos; assim, as intervenções podem não corresponder às necessidades da criança. Conclui-se, a partir disso, que o professor também precisa melhorar o que ele sabe.

O participante acrescentou, ainda:

P2: *Não é um julgamento de se saber menos ou saber mais, mas ter a consciência do quanto eu sei e do quanto eu ainda preciso aprender para poder intervir, para poder buscar.*

Debateu-se, a partir dessa colocação, a importância do papel do coordenador pedagógico e da direção na formação do professor e a necessidade de abertura ao constante diálogo com o grupo de professores para que o crescimento da equipe se realize; o coordenador, principalmente, deve ser um facilitador, um apoiador, um orientador do trabalho docente.

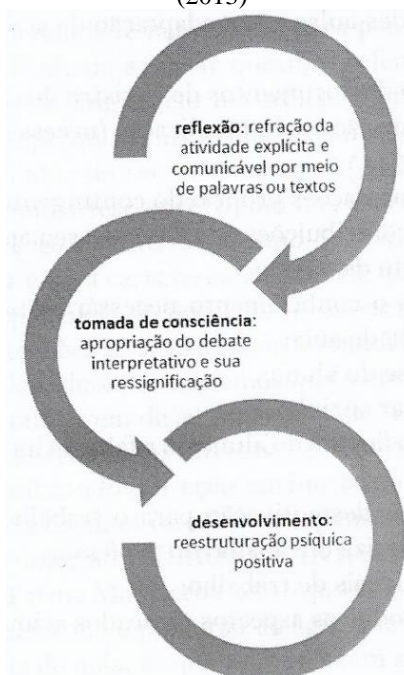
Sobre os textos, foram tecidas considerações sobre o trabalho de pesquisa que poderia ter sido orientado para a produção de verbetes dentro de uma SD e de estratégias que caberiam ter sido adotadas, de forma a ampliar o conhecimento do aluno para que ele pudesse escrever com maior completude e informatividade.

Sobre o fazer pedagógico docente e suas implicações, a colocação que segue expõe o quanto os professores estavam refletindo:

P1: *Eu falei que eu não acredito [em um acervo de SDs] porque cada vez que a gente pega uma sequência que a gente desenvolveu, por exemplo, dois anos atrás, a gente olha e fala “Meu Deus, eu não acredito que eu fazia isso!”, porque cada vez a gente vai aprendendo que a gente não sabe nada...*

Essa passagem demonstra o processo de desenvolvimento profissional em curso, conforme ilustrado por Almeida (2016) a partir de Bronckart (2013) – Figura 60 que segue:

Figura 60 - Figura ilustrativa do processo de desenvolvimento segundo Almeida (2016) a partir de Bronckart (2013)



Fonte: ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Aprecensão e análise do discurso reflexivo do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). **Formação e trabalho docente:** múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.

Segundo a autora,

Para Bronckart (2013), explicar o processo de desenvolvimento é uma tarefa complexa, mas, de forma resumida, podemos dizer que ele ocorre pela reestruturação psíquica positiva das questões relacionadas ao trabalho. Esse processo pode ocorrer por meio de diferentes dispositivos de análise (entrevista, por exemplo), nos quais os participantes são suscitados a refletir e falar sobre as atividades de trabalho, abrangendo os demais participantes do seu meio, como os alunos, os demais colegas professores, etc. A consequência dessa reflexão conduz à tomada de consciência a respeito dos aspectos do trabalho docente, que até então não eram perceptíveis. Por sua vez, a tomada de consciência promove o debate interpretativo da ação, o qual gera uma nova significação à representação do agir. Todo o processo em questão gera condições que podem conduzir ao desenvolvimento das capacidades de ação do profissional (ALMEIDA, 2016, p. 15-16).

De modo geral, intencionou-se que o encontro levasse os participantes à reflexão sobre o como estão corrigindo os textos das crianças, se essa correção tem ajudado o aluno a escrever melhor ou se não tem sido capaz de identificar os aspectos bem trabalhados e valorizar o que o estudante já sabe para que ele possa avançar em seus conhecimentos, bem como pensar em outras estratégias de correção de textos que não seja somente a do professor riscando as construções do aluno e propondo aquilo que ele julga que o aluno deva escrever; é trabalhar com o que a criança já tem para facilitar e melhorar o caminho que ela ainda vai percorrer.

Esse processo de mudança não é linear, não se pode dizer que a tomada de consciência é imediata e isso justificaria o desenvolvimento profissional em sequência. Levar à reflexão e ao reconhecimento da necessária mudança, na proposta aqui defendida, é passo importante em processos formativos, ainda que ela não se efetive de imediato.

7.2.3.2 Encontro 2: falar de procedimentos de correção é importante, considerá-los na SD é fundamental

O Encontro 2 do Módulo III, o nono presencial do curso, buscou refletir com os participantes a necessidade de se começar a pensar dialogicamente a produção textual na sala de aula. Certo é que não há receitas, mas deve existir a ousadia para se planejar diferente e fazer a diferença. Mais necessário ainda é que o professor, no momento da correção, se entenda coautor do texto da criança e não se posicione como mero leitor.

Convictamente que a leitura é também um meio de interlocução entre quem escreve e quem lê o que foi escrito, no entanto, em se tratando de processo de aprendizagem, é desejável um professor que reflita junto com a criança os processos de sua produção textual.

A cultura escolar vem historicamente impondo como prática as correções monofônicas – intervenções do tipo resolutivo –, que “[...] instauram uma relação assimétrica entre professor

e aluno” e se tornam “[...] cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor” (RUIZ, 1998, p. 187).

Quanto a essa questão, os próprios participantes manifestaram que, quando estudantes, “odiavam” essa forma de correção que recebiam de seus professores, em contrapartida, reconhecem que a reproduzem em muitos momentos; tem-se um paradoxo docente que precisa ser superado. Para se mudar a forma como os textos dos alunos são corrigidos, o professor deve mudar a concepção que tem sobre o trabalho com língua portuguesa.

As discussões focaram, ainda, que o planejamento docente deve se preocupar com o aprofundamento dos saberes discentes.

Quando a reescrita voltou a ser debatida, outro ponto retomado que já havia sido abordado com os participantes foi que “[...] nem todas as atividades escolares para melhorar a escrita implicam o texto em sua totalidade” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 63).

Uma das professoras argumentou que nem sempre os alunos do quinto ano demonstram autonomia para o trabalho de reescrita com um texto completo quando essa atividade é individual; coletivamente essa prática parece, aos professores, fluir melhor, justamente, aqui se conclui, porque poucas vezes na rotina escolar o aluno é levado a pensar sobre como o texto foi escrito e quais problemas ele apresenta, tampouco em questões relativas ao gênero.

O argumento de que o aluno do 5º ano não tem autonomia para o trabalho com reescrita de um texto completo produz como questionamento a razão de ele não ter autonomia ainda para realizar essa tarefa, podendo se associar ao fato de que não ter tido oportunidades de fazê-lo, ainda que de forma não idealizada pelos professores.

Segundo Leite e Pereira (2009, p. 3417),

A reescritura coletiva é uma estratégia de reelaboração textual monitorada pelo professor. Ela consiste na refação de aspectos problemáticos de um texto ou de fragmento(s) de texto, a depender dos objetivos e critérios eleitos para a tarefa. Nesse sentido, os alunos são convocados, coletivamente, a refletir sobre as possibilidades de reestruturação (exclusão, acréscimo, substituição, deslocamento) e o professor atua como o articulador da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, indagando e negociando as melhores alternativas para o texto objeto de análise.

Novamente, os participantes colocaram a dificuldade de planejamento a partir de situações comunicativas que se mostrassem mais próximas da realidade e que motivassem a criança a aprender o gênero selecionado para ser ensinado; essa questão mostrou-se uma das maiores dificuldades dos cursistas frente aos estudos em desenvolvimento, principalmente por reconhecerem que dessa definição se vincularia muito do sucesso da produção textual realizada pela criança.

Um dos aspectos elogiáveis dos encontros diz respeito à postura de abertura a aprendizados e discussão sem melindres dos professores e gestores, que apresentavam suas experiências, seus trabalhos, traziam exemplos de sua prática e compartilhavam essas vivências como objeto de reflexão com todos.

Como estratégia para a realização de uma das atividades do encontro formativo, os participantes foram divididos em grupos para análise de produções de crianças. Nesse momento, foram separadas quatro produções de cada um dos três gêneros selecionados para atividade – relato de experiência vivida, carta pessoal e artigo de opinião –; cada grupo analisou somente um gênero, escolheu uma produção para fazer apontamentos para uma correção dialogada.

Após esse momento de troca, houve a socialização das constatações a que os grupos chegaram.

Um dos grupos que analisou o bloco de textos de carta pessoal chegou à conclusão que, embora houvesse problemas de ortografia para se abordar com a criança, existiam outras questões mais urgentes que deveriam ser refletidas com os alunos, sendo uma delas a falta de função de uma das cartas dentre as estudadas.

Outro grupo que fez as intervenções sobre o mesmo bloco de textos assumiu não ter se atentado ao aspecto da função social do gênero, apontado pelo grupo anterior, o que fez nascer uma discussão bastante positiva e profícua entre os participantes, principalmente no que se refere à elaboração de comandas que o professor apresenta para a produção e, no caso do gênero específico, levar o aluno a refletir sobre a situação de interlocução estabelecida.

Um terceiro grupo selecionou aspectos de paragrafação e coesão para propor uma intervenção.

Os participantes refletiram, ainda, sobre a correção que foi feita nos textos e se questionaram sobre isso: que tipo de correção está sendo feita? E chegaram à constatação de que as correções não têm contribuído para o desenvolvimento textual das crianças.

Um dos grupos que analisou o gênero relato de experiência vivida destacou que não foi pensada a questão da situação comunicativa, motivo do debate entre os grupos anteriores que parece ter influenciado bastante o coletivo, e que se atentou às questões gramaticais, com destaque às marcas de oralidade presentes no registro escrito, e às questões de coerência, já que o texto selecionado apresentava algumas lacunas que precisariam ser preenchidas para que a construção do sentido não fosse prejudicada.

Como foram vários os apontamentos, uma das participantes retomou o defendido no referencial teórico estudado e argumentou que, por possuir muitas inadequações, o ideal seria

escolher trechos e trabalhar poucos problemas em cada abordagem. O mais gritante, no entanto, girava em torno da coerência do texto, e isso pareceu ser uma constante nos textos selecionados, nos diferentes gêneros em foco.

Isso reforça que, muitas vezes, o olhar docente se prende mais às questões gramaticais propriamente ditas e ignora que, antes de se “arrumar” como o aluno escreveu, é importante pensar sobre o que ele escreveu e fazer intervenções no sentido de garantir que o texto tenha algo a dizer e que seja entendido pelo que traz.

Uma questão crucial debatida com o grupo envolveu a necessária mudança de ideia que a escola implanta de que o texto da criança deve ser escrito e logo “passado a limpo”, como se uma produção prescindisse dos processos de revisão, reescrita e refacção. Os participantes analisaram que essa é uma dificuldade na rotina que criam para o trabalho com a produção textual e que esses procedimentos, por vezes, são negligenciados.

Para melhor compreensão desses conceitos, o Quadro 48 traz uma síntese que pretende explicar cada um desses processos.

Quadro 48 - Conceitos de revisão, reescrita e refacção textual

<p>Revisão (MENEGASSI, 2001, p. 50)</p>	<p>[...] a revisão é um processo recursivo (Hayes & Flower, 1980; Collins & Gentner, 1980; Hinckel, 1991; Serafini, 1992; White & Arndt, 1995), mostrando a ideia do texto em progressão, observa-se a reescrita como oriunda dessa configuração; isto é, a reescrita nasce a partir de revisões efetuadas no texto.</p>
<p>Reescrita (FIAD, 2014)¹³³</p>	<p>O termo <i>reescrita</i> deve ser entendido no interior de uma concepção de escrita como um processo, diferente de uma concepção de escrita apenas como um produto. [...] Pode-se, então, caracterizar a <i>reescrita</i> como as retomadas que são feitas no texto e que nele produzem alguma alteração, que pode ser desde uma pequena correção, como questões de convenções ortográficas, até alterações que mudam o significado do texto. [...] a <i>reescrita</i> não é apenas uma correção dos problemas existentes nos textos, mas é necessária, em função das condições de produção dos textos: reescrever implica considerar se o texto está adequado aos objetivos do produtor, aos interlocutores, às condições de circulação do texto.</p>
<p>Retextualização/Refacção (D’ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 66)</p>	<p>Matencio (2002) aponta com mais clareza as diferenças entre as noções de reescrita e retextualização. Partindo do pressuposto de que “retextualizar é produzir um novo texto”, a autora afirma “que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito”. A reescrita, por outro lado, “é atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”. As diferenças entre a “mudança de propósito” da retextualização e a criação de uma “nova versão do texto” a partir da reescrita parecem reforçar a característica estrutural da primeira atividade, em oposição a um aperfeiçoamento interno do texto (um “refinamento”) visado pela prática de reescrita.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

¹³³ Não há indicação de página por se tratar de citação de verbete de enciclopédia virtual – Glossário Ceale –, disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita#:~:text=%C3%89%20dif%C3%ADcil%20imaginar%20a%20escrita,a%20atividade%20processual%20de%20reescrever..> Acesso em: 29 jun. 2020.

Neste trabalho, preferiu-se não adotar como sinônimos os conceitos de reescrita e refacção, como é comum ser encontrado, porque se acredita que, em alguns casos, a reescrita, entendida como o aperfeiçoamento do texto, não basta; há situações, como, por exemplo, quando se constata o não atendimento ao gênero solicitado, em que é necessário refazer – *fazer de novo* –, e isso ultrapassa a noção do reescrever.

Para D’Andrea e Ribeiro (2010, p. 68),

O caráter estrutural da retextualização e as modificações internas do processo de reescrita, conforme diferenciações aqui sugeridas, não podem esconder a simultaneidade e a complementaridade de ambas no processo de intervenção sobre um texto. Do mesmo modo, não se pretende propor qualquer tipo de hierarquia entre elas.

A ideia de que a construção de um texto exige diversos olhares sobre ele, e em diferentes momentos, parece ter dificuldade de ser convertida em prática na sala de aula. Por isso, muitas vezes e embora os professores afirmem aos estudantes que o texto deve passar por muitas correções, as crianças não incorporam esse procedimento porque não são oportunizadas situações em que essa necessidade se efetive.

Essa falta de trabalho de retomada, de reconstrução textual incute a ideia de que a primeira versão deva beirar à perfeição e quem não consegue isso assume o rótulo de incapaz de produzir textos. Não raro, as pessoas crescem assumindo para si mesmas e para os outros que “escrever textos é difícil” ou que “não gostam de escrever textos”.

Escrever textos é complexo e trabalhoso e qualquer pessoa que tenha tido a oportunidade de aprender esse processo é capaz de fazê-lo e fazê-lo bem¹³⁴. É importante que seja refletida a imagem que é feita da escrita e qual a relação que se constrói com ela: de medo? De incapacidade? De prazer? De sucesso? Quais fatores contribuem para a imagem e a relação que um estudante estabelece com esse processo? Quem são as referências que os estudantes tomam para se constituírem leitores e escritores para além do espaço escolar?

As reflexões apontam que há muitos caminhos que ainda precisam ser percorridos.

O encontro mostrou que o referencial teórico estava sendo estudado com sentido prático e que muitos participantes demonstravam construir as pontes necessárias para que o que se acredita e o que se faz não fiquem tão distanciados.

¹³⁴ Sugere-se a leitura do trabalho “Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa”, cuja referência é apresentada a seguir: LEFFA, Wilson J. Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, RS, n. 17, p. 67-92, 2000. Pela data da publicação, reforça-se que a questão não é nova, e suas abordagens no campo da formação docente ainda podem frutificar.

7.2.3.3 Encontro 3: grades de correção, uma forma de libertar as amarras docentes no processo de avaliação textual

O Encontro 3 do Módulo III, previsto para 03/10/2019 aconteceu em 10/10/2019; foi necessária uma inversão de pautas para adequação de agendas; este encontro foi ministrado pela Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto.

Neste documento, será mantida a ordem por encontro, e não, neste caso específico, a ordem cronológica em que o momento aqui descrito e analisado se deu.

Pela data em que aconteceu, o encontro correspondeu ao encerramento da primeira fase do curso – os encontros formativos com todo o grupo de cursistas para reflexão conjunta a partir de atividades e do referencial teórico selecionado.

A formadora iniciou com a leitura do texto “O gigolô das palavras” (VERÍSSIMO, 1982), conversando com o grupo sobre as gramáticas da língua e a necessidade de se pensar um ensino com menos nomenclaturas e mais análises do uso.

Herdeiros de um ensino gramaticalmente vinculado a nomenclaturas, muitas vezes os professores se sentem “presos” às regras, “travados” no momento de escrever, a escrita não flui com naturalidade, o processo se reveste de artificialidade como se colocar ideias no papel fosse algo que não integrasse a vida cotidiana; essa “dificuldade” acaba se estendendo ao ensino da produção textual, daí a importância de se refletir que, embora a gramática seja essencial, o ensino de sua nomenclatura, principalmente nos anos iniciais, não contribui para o uso em si que se faz da língua.

Retomaram-se os conceitos já estudados sobre as concepções de linguagem, reforçando o quanto a adoção de determinada concepção impacta o trabalho do professor e caracteriza suas abordagens com os alunos.

Pelas respostas aos questionamentos que a formadora ia fazendo ao grupo, alguns entendimentos mostraram que os participantes possuíam uma visão ampliada acerca de conceitos que seriam abordados no encontro, como é o caso da definição de “texto” e da “atualização” da língua pelas gerações ao considerar o seu uso (vocabulário, construções gramaticais, por exemplo).

Neste encontro, alguns conceitos particularmente relacionados aos estudos linguísticos foram apresentados no material teórico selecionado para estudo e recuperados durante a explanação da formadora, buscando o entendimento dos participantes sobre eles e sua implicação no estudo dos processos de produção textual e elaboração de atividades de estudo da língua materna.

O Quadro 49, elaborado com base em Passarelli (2012), apresenta noções e princípios teóricos que foram retomados e discutidos com os cursistas:

Quadro 49 - Noções e princípios teóricos referentes ao ensino da língua materna segundo Passarelli (2012)

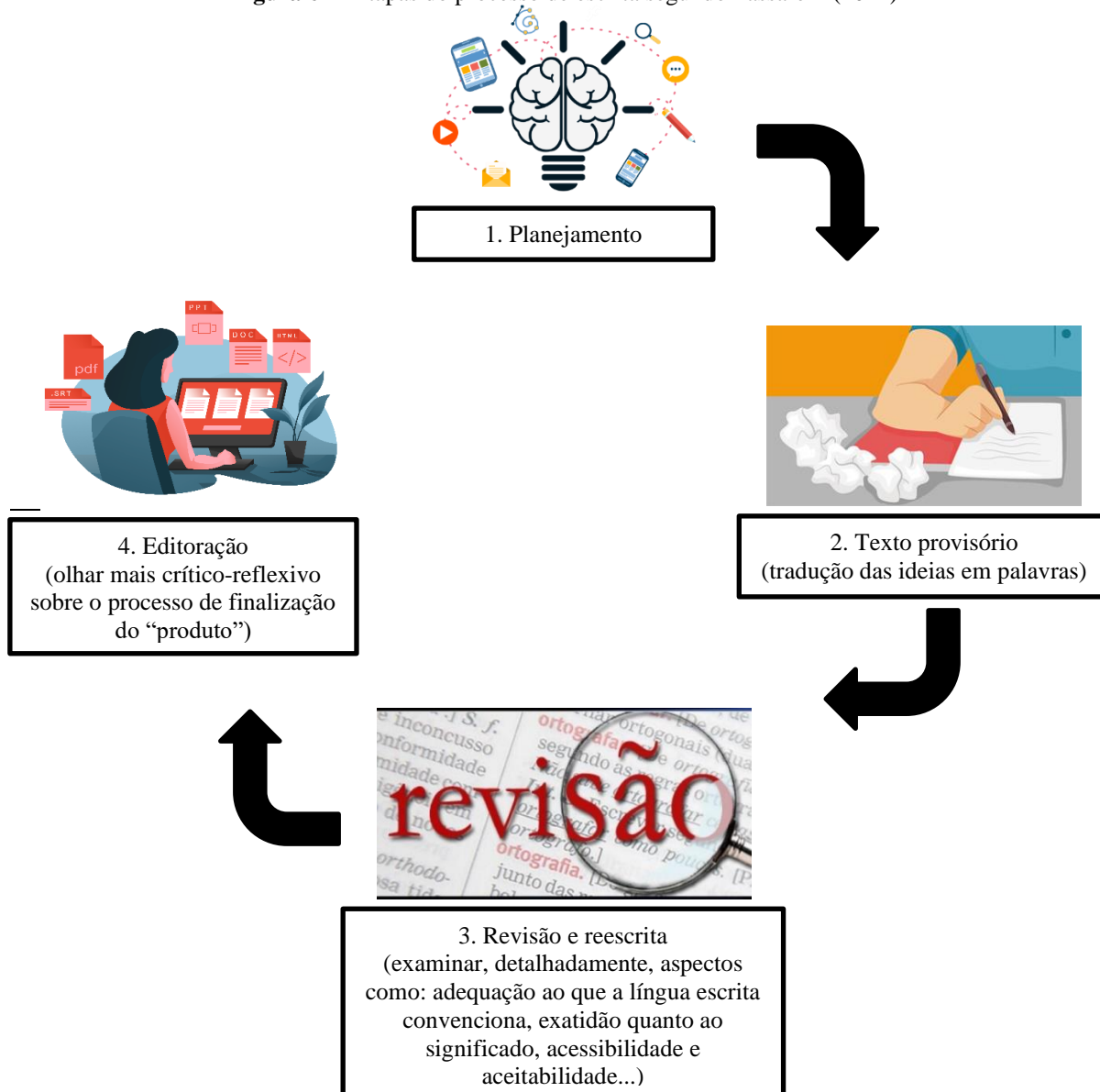
Linguagem	Atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão.
Texto	Unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e preenchendo função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão, dentro de uma norma de pensamento.
Discurso	Propriedade de um sujeito se manifestar linguisticamente conforme a conveniência de determinada circunstância.
Língua	Produto histórico de diferentes instâncias sociais, resultante do trabalho discursivo do passado, obtido nos processos de interlocução que acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições de determinada formação social. [...] nunca é considerada um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo.
Sistema/norma	Diz respeito à estrutura da língua que contém traços distintivos indispensáveis [...]. Trata-se do sistema de possibilidades que permite a criação de palavras e de formações novas. A realização “coletiva” do sistema é a norma, que contém o próprio sistema e os elementos funcionalmente não pertinentes, mas normais no falar de uma comunidade.
Fala	Realização individual concreta da norma, que contém não só a própria norma como também a originalidade expressiva dos falantes. [...] é o conjunto de atos linguísticos realizados concretamente pelos sujeitos.
Gênero textual	Forma textual materializada em situação(ões) comunicativas, cuja modalidade de realização pode ser oral ou escrita. Funda-se em critérios externos: sociocomunicativos e discursivos. Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas.
Tipo textual	Cada tipo textual funda-se em critérios internos linguísticos e formais e se define pela natureza de sua composição – modalidade, aspectos sintáticos e lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo. Os tipos textuais envolvem algumas categorias conhecidas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (há autores que acrescentam a categoria dialogal ou conversacional). [...] Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual.
Domínio discursivo	Âmbito de uma esfera de atividade discursiva que dá origem a práticas languageiras dentro das quais se identifica um conjunto de gêneros produzidos por necessidades de natureza comunicativa e/ou sociocultural. Tais práticas ou rotinas comunicativas, institucionalizadas e instauradoras de relações sociais, de poder, de autoridade, manifestam contingências situacionais, diferentes e variadas, observáveis por marcas linguísticas e discursivas escolhidas em função dos propósitos comunicativos e discursivos.
Suporte	Superfície física ou virtual que, em formato específico, suporta, fixa e mostra um texto; é o meio material da mensagem e das redes técnicas e humanas que lhe permitem circular.
Veiculação	Tipo de situação em que o gênero se situa.
Função social	Propósitos comunicativos do autor do texto; [...] projeto de dizer do produtor: a natureza da informação, a relação entre os participantes da situação comunicativa e a variante linguística utilizada justamente em função do perfil do público-alvo. Os propósitos comunicativos podem se desdobrar em: função estética; função utilitária.
Natureza da informação (conteúdo)	Assunto e/ou informação transmitida, isto é, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero na situação interlocutiva.
Relação entre participantes	Situação de ausência/presença de contato imediato entre remetente e destinatário.
Variante linguística	Registro linguístico mais adequado em relação à situação interlocutiva.

Fonte: PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. Funções da escrita de diferentes gêneros textuais e princípios norteadores para o ensino da produção textual. In: PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012. p. 115-141.

Entender esses conceitos é importante para o professor planejar seu trabalho e compreender sua prática; no entanto, não são definições que devem ser levadas aos alunos.

Ainda de acordo com Passarelli (2012), foram discutidas as etapas do processo de escrita, que se encontram sintetizadas na Figura 61, apresentada na sequência:

Figura 61 - Etapas do processo de escrita segundo Passarelli (2012)



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022) a partir de Passarelli (2012).

No trabalho com um gênero, desde a fase de leitura, em que é comum “repertoriar” a criança, é importante que o professor, como leitor maduro, vá orientando e direcionando o olhar para o que é peculiar e característico do gênero, a fim de que se vá percebendo “o que não pode faltar” quando se produz um texto de dado gênero – e que isso vá sendo construído com a criança. Essa conduta vai além de meramente “definir” um gênero e permite uma apropriação pelo aprendiz do que é essencial para a sua produção.

A partir da leitura do texto de Andrade (1980), “Como comecei a escrever”, debateu-se sobre as contribuições da escrita e da correção colaborativas no processo da produção textual, como forma também de desconstruir essa visão do escrever para o professor e de enriquecer o trabalho por meio de comunidades de leitores e de comunidades de escritores (LERNER, 2002).

Adentrando especificamente as questões da correção e da avaliação do texto, foram abordadas as dimensões e critérios adotados para a avaliação do texto apontadas por Costa Val et al. (2009), conforme Figura 62:

Figura 62 - Critérios adotados para a avaliação de texto segundo Costa Val et al. (2009)

-
- 1 – Adequação Discursiva e Conceitual
 - 1.1 – Adequação ao tema proposto
 - 1.2 – Coerência (unidade temática)
 - 1.2.1 – Relação título-texto
 - 1.2.2 – Continuidade
 - 1.2.3 – Progressão (não circularidade)
 - 1.2.4 – Articulação
 - 1.3 – Consistência argumentativa (pertinência, suficiência e relevância de argumentos)
 - 2 – Adequação Formal
 - 2.1 – Coesão [recursos anafóricos, articuladores, correlação de tempos verbais, processos de coesão lexical (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, associação semântica), modalizadores, operadores argumentativos.]
 - 2.2 – Morfossintaxe [estruturação de períodos (presença de oração principal e subordinadas necessárias e de termos essenciais e integrantes); concordância; regência; emprego de crase; colocação.]
 - 2.3 – Paragrafação e pontuação
 - 2.4 – Ortografia e acentuação

Fonte: COSTA VAL, Maria da Graça et al. **Avaliação do texto escolar**: professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora/Ceale, 2009. p. 113.

Em consonância ao que já havia sido tratado em encontros anteriores, os cursistas acordaram que o primeiro olhar sobre a produção do aluno é sempre gramatical, por ser mais fácil ao professor identificar e/ou apontar aspectos como ortografia, concordância, pontuação, dentre outros. No entanto, salientou-se que essa é apenas uma das dimensões do texto, carecendo que seja desenvolvido o olhar sobre as outras dimensões e aspectos do texto. Trata-se de ampliar a visão para o texto e reparar além do gramatical.

Um dos pontos colocados pelos participantes foi o fato de que a escola parece ter dificuldade ao trabalhar com a oralidade e mais ainda com os gêneros orais, concluindo-se que

há abordagens com relação à oralização, mas que isso nem sempre garante a competência da criança com relação aos textos orais.

Para completar a discussão sobre correção e avaliação, foi apresentado um modelo de grade – Quadro 50 – adaptado do SARESP¹³⁵ pela Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, propondo-se que os professores e gestores atentassem para as competências contempladas.

Quadro 50 - Grade de correção e avaliação de textos adaptada do SARESP

Competências	Muito bom (2,5)	Bom (2,0)	Regular (1,5)	Insuficiente (1,0)
I - Tema	Compreende muito bem a proposta e desenvolve muito bem o tema. Projeto temático.	Compreende bem a proposta e desenvolve bem o tema. Índícios de um projeto temático.	Compreende razoavelmente a proposta e desenvolve razoavelmente o tema. Paráfrase, listas.	Apresenta dificuldade em compreender a proposta e tangencia o tema.
II - Gênero	Compreende muito bem a proposta e desenvolve muito bem os elementos constituintes do gênero.	Compreende bem a proposta e desenvolve bem os elementos constituintes do gênero, com alguns desvios.	Compreende razoavelmente a proposta e desenvolve razoavelmente os elementos constituintes do gênero.	Apresenta indícios do gênero.
III - Coesão e Coerência	Organiza muito bem as partes do texto e demonstra um excelente domínio dos recursos coesivos.	Organiza bem as partes do texto, apresenta problemas pontuais de articulação e demonstra um bom domínio dos recursos coesivos.	Organiza razoavelmente as partes do texto. Apresenta problemas relacionados a redundâncias e inconsistências; conhecimento básico dos recursos coesivos.	Organiza precariamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade de articulação das ideias; pouco domínio dos recursos coesivos.
IV - Registro	Apresenta um bom domínio das regras normativas da escrita.	Apresenta um bom domínio das regras normativas da escrita, com alguns desvios recorrentes no uso dessas regras.	Apresenta pouco domínio da norma gramatical, com problemas relacionados à escrita de palavras, segmentação de palavras e frases, pontuação.	Apresenta muitas inadequações quanto ao uso de regras normativas da escrita.

Fonte: PARISOTTO, Ana Luzia Videira – Acervo pessoal (2019).

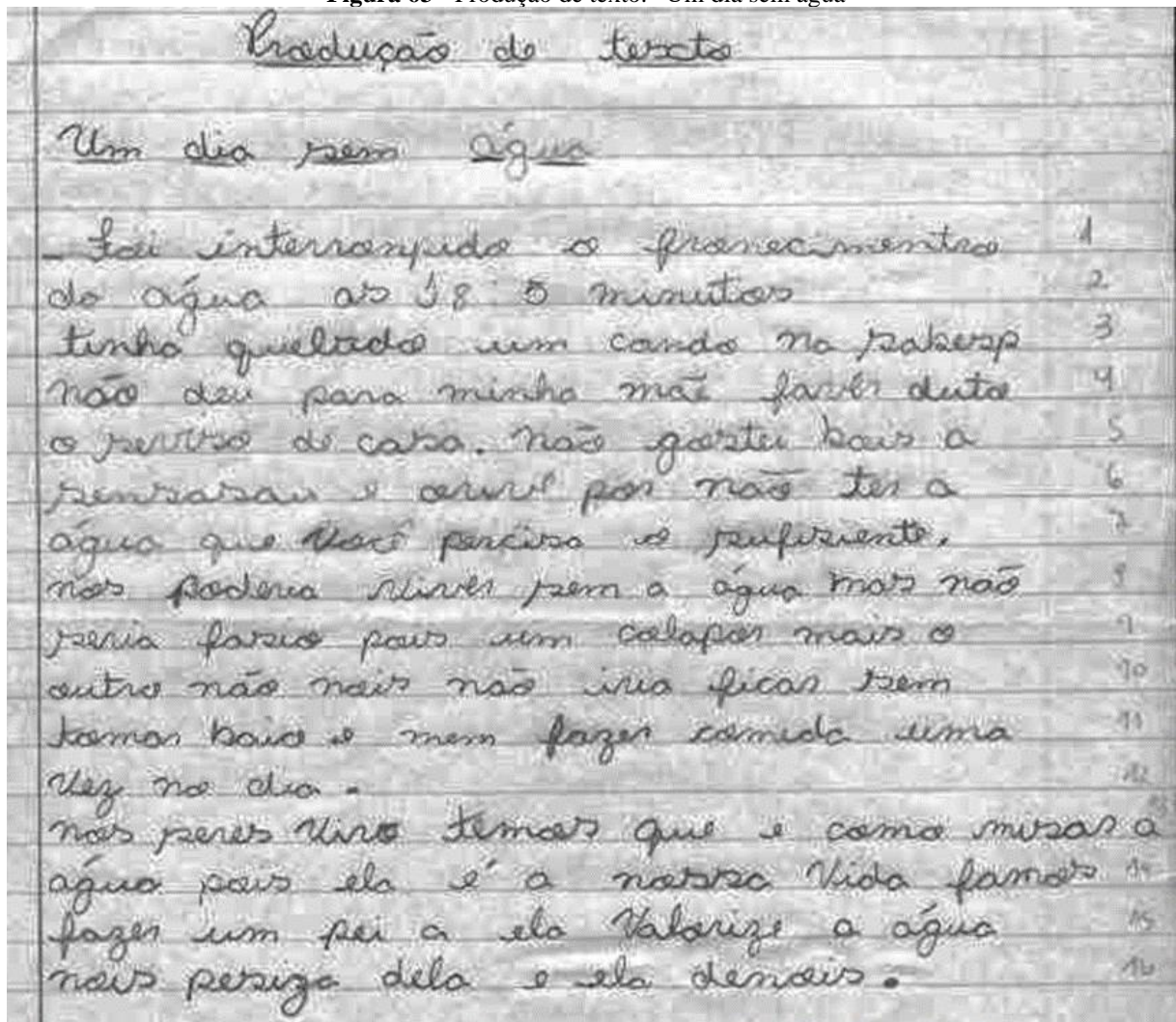
Buscou-se que os participantes desenvolvessem o entendimento dos critérios da grade apresentada e discutiu-se, também, a necessidade ou não de atribuição de pontos ou notas para as produções, considerando-se que, nessa etapa da escolaridade, isso muitas vezes é dispensável. A importância, assim, recai sobre a análise do que deve ser valorizado e do que deve ser melhorado no texto e não na pontuação atribuída.

A definição de critérios norteia o olhar docente, que passa a enxergar outros aspectos do texto que antes poderiam passar sem que fossem analisados pelo professor com a devida atenção.

A fim de que a grade fosse melhor entendida, propôs-se ao grupo a aplicação dos critérios, de forma coletiva, em texto que integra acervo particular da professora formadora, conforme segue apresentado na Figura 63:

¹³⁵ O SARESP apresenta matrizes de referência para a avaliação das redações, dividindo os critérios em competências. Cada competência possui escalas para melhor análise dos corretores.

Figura 63 - Produção de texto: “Um dia sem água”



Fonte: PARISOTTO, Ana Luzia Videira – Acervo pessoal (2019).

Inicialmente, esclareceu-se como se deu a situação de produção e a comanda dada – a produção de um texto em que fosse relatado um dia sem água. Quanto ao tema, os cursistas acordaram que o texto atende ao tema, embora pudesse ter sido melhor explorado. Entendido o gênero como relato (ainda que essa determinação não comparecesse na comanda), julgou-se que a produção apresenta elementos do gênero, ressaltando-se que esse aspecto também poderia ter sido melhor trabalhado se a comanda tivesse esclarecido mais e melhor o que se esperava. Quanto à coesão textual, foram levantados exemplos que mostram que no texto comparecem os elementos coesivos, tais como conjunções, pronomes, usados adequadamente. Com relação à coerência, há indicações pontuais de passagens que deveriam ser retomadas para que o sentido do texto não fosse afetado – um exemplo é o trecho “nos poderia viver sem a água”, que contradiz outros excertos do texto. Quanto ao registro, muitos desvios foram observados.

Os participantes questionaram-se quanto à indicação de bom ou regular, de um modo geral, para o texto em análise; considerando os critérios visitados e as constatações do grupo, acordou-se que a produção poderia ser enquadrada mais como regular do que como boa, havendo muitos elementos que o professor poderia selecionar para guiar suas intervenções.

Atentou-se, também, para o equilíbrio que deve haver na proposição das atividades de linguagem, de epilinguagem e de metalinguagem.

O Quadro 51, elaborado com base em Franchi (1987), contribui para melhor compreensão desses conceitos:

Quadro 51 - Atividades de linguagem, epilinguagem e metalinguagem segundo Franchi (1987)

Atividades de linguagem	Atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber lingüístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas (FRANCHI, 1987, p. 39-40).
Atividades de epilinguagem	Trata-se de levar os alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. É aí que começa uma prática ou a intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos lingüísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações (FRANCHI, 1987, p. 41).
Atividades de metalinguagem	[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipóteses sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções lingüísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalingüística (FRANCHI, 1987, p. 42).

Fonte: FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 9, Campinas, 1987. p. 5-45.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, devem prevalecer as atividades de linguagem e de epilinguagem. De modo mais simples, as atividades lingüísticas são aquelas de leitura e de escrita; as epilingüísticas podem ser percebidas nas abordagens do tipo: “o que você quer dizer com isso?”, “que tal trocar essa palavra por essa outra?”, “e se você inverter a ordem das palavras aqui, não fica melhor?”, “será que essa é mesmo a melhor maneira de dizer isso?” (no caso da produção), “o que o autor quis dizer com isso?”, “por que será que ele usou essa palavra em vez dessa outra?”, “que efeitos ele conseguiu com o uso de determinada palavra?” (na leitura ou na escuta de textos).

Feita essa distinção e entendidas as atividades que podem integrar o planejamento docente, os presentes assistiram a um vídeo¹³⁶ que abordou o tema da revisão textual, identificando em quais momentos da prática filmada são trabalhadas atividades epilinguísticas, em quais o foco está mais na gramática, destacando, ainda, o que acharam interessante.

A última atividade do encontro promoveu a análise da produção da rede municipal que envolveu o gênero lenda – Figura 64 –, na sequência.

Figura 64 - Produção de texto: lenda “Como surgiram as estrelas” (2019)

Sanclaylus escreve: Produção individual de uma lenda

Como surgiram as estrelas

Um grupo de mães, estavam pegando milho para fazer pão e bolos para seus maridos que estavam cozinhando. E o filho pegou alguns milhos de sua mãe escondido, e pediu para que sua avó fizesse bolos para ele e seu amigo.

E eles começaram a comer, mas ele percebeu que sua avó cantava para sua mãe, e então cortou a língua de vizinhos, e também com o amigo reuniram vários ipês:

- Churrum o colibri!

Disse um deles, e veio o animal batendo suas asas. O animal pegou o ipê, e ficou em cima de uma árvore segurando com bico, e subiram na corda com mãe e avó e as mães perceberam seu filho e falaram:

- Dêem esse ipê!

Falou uma mãe irritada, e elas resolveram subir também. Levaram um saco cheio, e os ipês caíram junto com as mães, mas antes que caíssem viraram estrelas.

E por fim, os indios e as mães ficaram em cima da árvore gigantesca, observando as mães no céu.

Fonte: Texto cedido pela escola (2019).

Os participantes puderam, mais uma vez, exercitar a aplicação dos critérios da grade trabalhada.

¹³⁶ O vídeo exibido no encontro pode ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=-d6qr5fLQuA>. Integra acervo do canal Ceelufpe, do Youtube.

A proposta envolvia a reescrita da lenda, o que se julgou atendido pela criança. Quanto ao gênero, mesmo que se reconhecesse que o texto apresentava questões de coerência e de registro bastante complicadas, entendeu-se que não era correto dizer que o aluno não o tivesse feito, mesmo que se identificassem problemas também dessa ordem. Percebeu-se uma falha de continuidade. Por outro lado, valorizou-se o emprego de recursos coesivos (por substituição, na referência aos personagens; pelo uso de hiperônimo), ainda que, em dada passagem, tenha se notado um problema de coesão afetando a coerência. Com relação ao registro, orientou-se aos professores que é interessante observar se a criança apresenta erros que se encaixam em uma mesma categoria ou se são de naturezas diversas.

A Figura 65, que segue, registra o momento final do encontro e o encerramento dessa primeira etapa do curso com os participantes presentes na ocasião.

Figura 65 - Registro do momento final do encontro (2019)



Fonte: Compilado pela pesquisadora a partir das filmagens realizadas (2022).

Em particular a esta altura do curso, seleciona-se um trecho de Gibran (1980, p. 24-25), extraído da obra “O Profeta”, que merece ser relacionado às vivências proporcionadas. Diz respeito ao trabalho, e aqui se pede a ligação à profissão docente:

[...] eu vos digo que, quando trabalhais, realizais parte do sonho mais longínquo da terra, desempenhando assim uma missão que vos foi designada quando esse som nasceu.

E, apegando-vos ao trabalho, estareis na verdade amando a vida. E quem ama a vida através do trabalho, partilha do segredo mais íntimo da vida.

[...]

Disseram-vos que a vida é escuridão; e no cansaço, repetis o que os cansados vos disseram.

E eu vos digo que a vida é realmente escuridão, exceto quando há um impulso.

E todo impulso é cego, exceto quando há saber.

E todo saber é vão, exceto quando há trabalho.

E todo trabalho é vazio, exceto quando há amor.

E quando trabalhais com amor, vós vos unis a vós próprios, e uns aos outros, e a Deus.

E que é trabalhar com amor?

É tecer o tecido com fios desfiados de vosso coração, como se vosso bem-amado fosse usar esse tecido.

É construir uma casa com afeição, como se vosso bem-amado fosse habitar essa casa. E semear as sementes com ternura e recolher a colheita com alegria, como se o vosso bem-amado fosse comer-lhe os frutos.

E pôr em todas as coisas que fazeis um sopro de vossa alma,

[...]

O trabalho é o amor feito visível. E se não podeis trabalhar com amor, mas somente com desgosto, melhor seria que abandonásseis vosso trabalho e vos sentásseis à porta do templo a solicitar esmolas daqueles que trabalham com alegria.

Pois se cozerdes o pão com indiferença, cozeréis um pão amargo, que satisfaz somente a metade da fome do homem.

E se espremerdes a uva de má vontade, vossa má vontade destilará no vinho seu veneno. E ainda que canteis como os anjos, se não tiverdes amor ao canto, tapais o ouvido do homem às vozes do dia e às vozes da noite.

Pão e vinho doces não dispensaram o suor, o saber e o amor; em todo encontro, o sopro da alma de cada um que se dispôs a sonhar e a aprender.

7.2.4 Módulo IV: Elaboração e aplicação de SDs

O Módulo IV marca uma segunda fase do curso. Teve um único encontro presencial com todos os participantes, que foram divididos em quatro grupos menores para o trabalho que se sucedeu. Esse momento prestou a uma análise crítica da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e à definição das escolas que seriam filmadas, bem como à escolha do gênero que seria trabalhado por cada grupo.

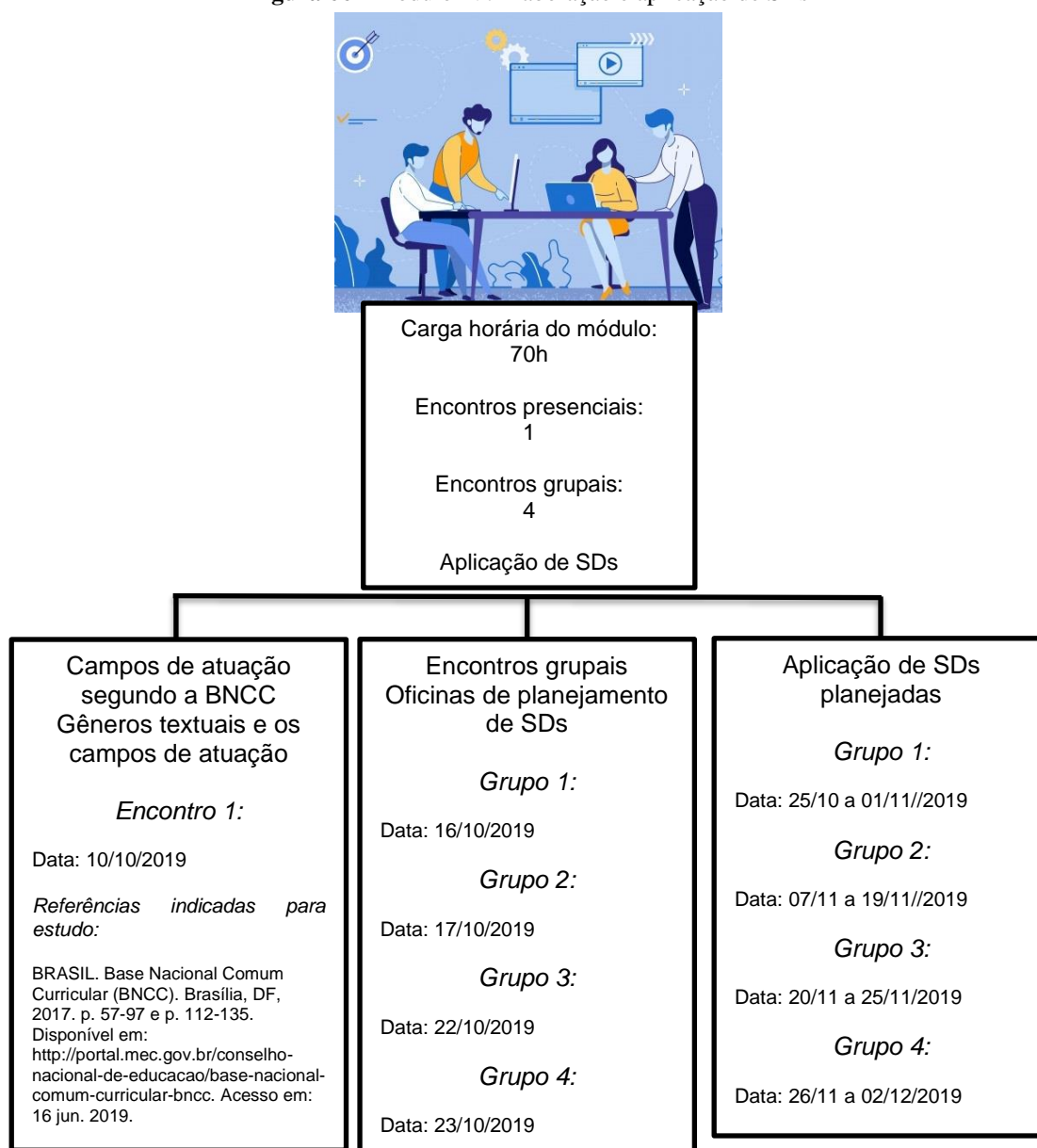
Separados em grupos, os participantes se reuniram para a etapa do planejamento da SD com foco no gênero selecionado pelo grupo. O encontro presencial de cada grupo aconteceu em dia específico na unidade escolar que seria filmada e contou também com a participação da formadora, que buscou mediar as discussões oportunizadas no momento de elaboração da SD.

Ainda parte desse módulo, estão incluídas as aplicações das SDs planejadas e as filmagens das aulas nas unidades escolares selecionadas, no entanto, essas filmagens serão objeto de estudo e análise da oitava seção deste documento.

Essa foi uma fase importante do projeto porque os professores tiveram que colocar em prática não só o aprendido em nível de conteúdo, mas tiveram que negociar metodologias, posicionamentos, principalmente se considerado que, também entre os docentes, os pensamentos eram bastante heterogêneos e o amadurecimento profissional distinto. Para Roth e Tobin (2002), essa inserção em comunidades que adotam o conceito da colaboração não torna o processo menos desafiador, mas o faz mais significativo, permitindo que os profissionais aprendam uns com os outros não somente de maneira explícita, mas também de modo tácito, e reforçam que a experiência se constitui importante tanto para iniciantes quanto para veteranos.

Aqui, comparecerão, assim, o vivido até as reuniões grupais de planejamento da SD. A Figura 66 sintetiza a programação inicial do Módulo IV:

Figura 66 - Módulo IV: Elaboração e aplicação de SDs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

7.2.4.1 Encontro 1: é hora de ter olhos que reparam os documentos oficiais

O Encontro 1 do Módulo IV, previsto para 10/10/2019 aconteceu em 03/10/2019 por motivo já apresentado. Preocupou-se com a análise do documento da BNCC (BRASIL, 2018) – Anexo B – e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) – Anexo C. Os participantes se prestaram a um entendimento das habilidades que devem ser trabalhadas e desenvolveram a compreensão da necessidade de repensar o Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019).

A fala de uma participante exemplifica o crescimento do grupo no que se refere a um dos aspectos trabalhados ao longo do curso, fundamental para se pensar o planejamento de SD:

P1: *Eu nunca li com tanta clareza essa parte “considerando a situação comunicativa”; para mim foi tão claro dessa vez. [...] Mesmo a situação comunicativa, a gente já leu, já estudou a Base, mas dessa vez, como a gente trabalhou tanto isso, fica tudo tão claro [...].*

Alguns termos usados nos documentos foram bastante discutidos pelo coletivo, como por exemplo a constância da expressão “com autonomia” com relação ao planejamento e produção de textos. Chamou-se a atenção, ainda, para os verbos utilizados na redação dos referenciais estudados, denotando o que se espera que a criança seja capaz de fazer, refletindo, daí, o trabalho que deve ser feito pelo professor e as inconsistências que o documento traz.

Para Hernandes (2008, p. 210-211),

[...] ao serem propostas mudanças na didática da alfabetização, ocorrem resistências e ficam explícitas as dificuldades na apropriação dos novos conceitos por parte dos professores, não por simples conformismo aos modelos tradicionais, mas como resposta a uma série de outros fatores que vão desde a preocupação em não expor o aluno a um “modismo” passageiro, até a falta de entendimento da estreita relação entre uma teoria e a prática que privilegia no seu cotidiano escolar.

Por isso, provocar a reflexão sobre o que se sabe e o que é preciso ser aprendido, entender conceitos para relacioná-los à prática e melhorá-la se mostram situações tão ricas em momentos formativos. Principalmente, o quanto os olhos docentes precisam ser críticos para ver os documentos oficiais a que são submetidos no seu labor cotidiano.

Foram organizados grupos para atentar sobre os campos de atuação. Cada grupo ficou responsável por estudar um único campo, conforme divisão estabelecida previamente e apresentada no Quadro 52:

Quadro 52 - Grupos, escolas e campos de atuação da BNCC selecionados

Grupo	Escolas	Campo de Atuação
Grupo 1	EM Prof. ^a Adelina Bernadette dos Santos Paccitti EM Prof. ^a Dirce Spínola Najas EM Prof. ^a Lucinda Araújo Pereira Giampietro EM Prof. ^a Teresinha Bombonati	Campo artístico- literário
Grupo 2	EM Dr. Gama. EM Prof. ^a Leonor Chaim Cury EM Prof. ^a Yvonne Miragaia Peruzzo	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Grupo 3	EM Prof. José Sebastião Vasques Calçada EM Prof. ^a Geni Leite da Silva EM Prof. ^a Nayr Borges Penteadó EM Prof. ^a Ruth Pintão Lot	Campo da vida cotidiana
Grupo 4	EM Prof. Luciano Augusto Canellas EM Prof. ^a Izabel Branco EM Roberto Clark	Campo da vida pública

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir desse agrupamento, os participantes de cada grupo puderam selecionar os gêneros com os quais desejariam trabalhar e a escola cuja aplicação da SD seria filmada, conforme Figura 67 na sequência:

Figura 67 - Grupos e gêneros selecionados para trabalho (2019)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O percurso até aqui mostrou um grupo disposto a aprendizados. Tal qual Carnin (2015, p. 37), acredita-se que

A formação continuada é, antes, um exercício de aprimoramento da profissionalidade do professor e de sua relação com seu objeto de trabalho: a língua(gem). [...] Deste modo, compreender que uma formação contínua possa ser cooperativa, no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem, sim, ser articulados em função de um objetivo comum, parece atender tanto as expectativas da academia quanto daqueles que estão atuando no sistema básico.

A experiência foi, assim, sendo construída conjuntamente e se mostrando promissora. A etapa do curso que se sucedeu e que será descrita na sequência evidencia alguns dos aprendizados desenvolvidos.

7.2.4.2 Oficina de Planejamento de SD do Grupo 1: “deixar falar a voz do coração”¹³⁷

A Oficina de Planejamento de SD do Grupo 1 aconteceu em 16/10/2019 na Escola Municipal “Prof.^a Adelina Bernadette dos Santos Paccitti”. Os gêneros selecionados pelo grupo foram poema e canção.

Para iniciar a reunião, foi executada a canção “Sementes do Amanhã”, interpretada por Gonzaguinha (1984), e lido o poema “Volto armado de amor”, de Thiago de Mello (1984), para simples fruição dos presentes e, de forma sutil, despertá-los justamente para a função social dos gêneros que haviam escolhido. Não foram feitas questões do tipo “o que vocês entenderam” nem propostas interpretações ao grupo reunido; a ideia era simplesmente apreciar, sentir e “viver” o texto, lido ou cantado.

A conversa inicial partiu da reflexão sobre a dificuldade que a escola tem de trabalhar o gênero poema associando-o à função de fruição.

Foi feita a modelização didática do gênero poema¹³⁸, conforme apresentado no Quadro 53, a fim de que fosse entendido o contexto de estudo dos gêneros:

Quadro 53 - Modelização didática do gênero poema

POEMA	
Definição	Composição poética em versos, de tamanho muito variado (COSTA, 2012, p. 191).
Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta (GRASSI, 2015).
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor (GRASSI, 2015).
	Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros (GRASSI, 2015).
	Contexto histórico e pessoal: normalmente influencia a forma-linguagem empregada, bem como o arranjo do poema (GRASSI, 2015).
Construção composicional	Apresentação: organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos e/ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais (GRASSI, 2015).
Conteúdo temático	Variável (GRASSI, 2015).
Marcas linguístico-enunciativas	Figura de linguagem e pensamento; forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros de linguagem, preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagem e de paralelismo sintático (GRASSI, 2015).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Costa (2012) e Grassi (2015).

¹³⁷ Referência ao verso da música “Como um dia de domingo”, de Paulo Massadas e Michael Sullivan, interpretada por Gal Costa e Tim Maia: MASSADAS, Paulo; SULLIVAN, Michael. Como um dia de domingo. In: COSTA, Gal; MAIA, Tim. **Bem bom**. São Paulo: RCA Ariola/BMG, 1985, LP, Lado A, Faixa 3.

¹³⁸ Embora fosse feito previamente pela formadora e pesquisadora, os participantes recebiam a tabela em branco com cada um dos itens que, um a um eram discutidos com os participantes de forma coletiva. Após a reflexão sobre todos eles, fazia-se um apanhado do que se sabia previamente sobre o gênero e o que estudiosos indicavam. Só então recebiam o quadro já preenchido, para que confrontassem com os conhecimentos que já possuíam acerca do gênero em estudo. O mesmo procedimento foi adotado com os outros grupos.

O gênero canção foi, nesse momento, definido da seguinte maneira:

[...] peça pequena, que tem como principal meio de execução o canto (voz) com ou sem acompanhamento (instrumento). Para que ela seja executada, é necessária a composição de uma melodia, ainda que no momento da reprodução vocal não haja instrumento musical para o acompanhamento, e a composição de uma letra, seja ela advinda de um texto poético já existente ou de um texto criado juntamente com a melodia pelo compositor musical.

[...] os PCNs definem o gênero canção como um gênero textual que envolve um elemento lingüístico (verbal) e dois extralingüísticos (a melodia e o ritmo) (MANZONI; ROSA, 2010, p. 2-3).

É essencial que seja destacado que as informações da modalização são necessárias ao professor, não devem ser levadas às crianças da forma como foram discutidas entre o grupo. Sobre essa questão especificamente, uma das participantes lembrou que, se durante o trabalho com o poema for levada muita teoria a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, é bem provável que elas não consigam despertar o gosto ou escrever.

Também se mostrou fundamental debater no grupo o entendimento do trabalho com a palavra em sua vertente poética e não poética. Algumas noções bastante particulares referentes ao gênero poema foram elucidadas, como é o caso da figura do eu-lírico no texto, de alguns recursos da linguagem, ou mesmo algumas concepções muitas vezes incutidas pela escola de que somente o que é canônico tem valor (momento em que se falou da quantidade de poetas que nasceram ou ganharam evidência por publicarem seus textos nas redes sociais).

Comentou-se sobre algumas iniciativas de grupos específicos que encontraram alternativas de fazer o texto poético circular na sociedade, como a colocação em jardins e praças públicas de plaquinhas com versos e a colagem de cartazes em postes com poemas¹³⁹, e do movimento cultural Cooperifa¹⁴⁰.

Adentrou-se, então, uma questão crucial para se pensar uma proposta de trabalho com os gêneros em foco: a situação comunicativa. Algumas perguntas lançadas ao grupo foram: por que é que as crianças deverão estudar poemas? E como desenvolver esse trabalho garantindo a fruição?

Nesse processo de pensar o porquê o estudo dos gêneros poema e canção devem ser levados à sala de aula, algumas desconstruções também se fizeram necessárias, como ultrapassar a prática corrente de usar o poema como texto para eventos, especialmente em datas comemorativas, ou de abordagens moralizantes.

¹³⁹ Como exemplo, podem ser citados o Projeto Lamb Lamb – <https://catracalivre.com.br/arquivo/projeto-espalha-lambe-lambes-com-poesia-de-artistas-locais/> –, o Projeto Poste Arte – <http://projetofragmentado.blogspot.com/2014/12/conheca-o-poste-arte-que-espalha.html> –, dentre outros.

¹⁴⁰ Maiores informações sobre as intervenções culturais do grupo podem ser conhecidas pelo endereço eletrônico https://cooperifa.com.br/?page_id=9.

Acordou-se que a situação comunicativa seria a realização de um sarau, podendo cada escola decidir se isso se daria somente com o quinto ano ou seria estendido à unidade toda.

Ponderou-se a importância de se considerar uma seleção de textos que parta do conhecimento da criança, mas que também sejam apresentados outros para a construção/ampliação do repertório cultural da turma.

Um outro aspecto abordado diz respeito à percepção docente da necessidade de se pensar um trabalho que ultrapasse o tratamento dado ao gênero poema limitado ao reconhecimento de versos e rimas que comumente acontece na escola. Nesse sentido, o desafio que se colocou aos professores foi como trabalhar os recursos poéticos sem que se abusasse da nomenclatura/terminologia, mas que levasse a criança a perceber, reconhecer e colocar em uso os recursos estudados.

Discutiu-se muito sobre o conceito de poético para que os próprios docentes construíssem o entendimento acerca dessa noção.

Foram feitos vários exercícios com o grupo de reconhecimento de recursos nas músicas e nos textos que eram sugeridos a fim de que se chegasse a um consenso. Definiu-se que os recursos poéticos e linguísticos selecionados seriam trabalhados nos textos e nas músicas que o grupo escolheu.

Embora se reconhecesse a função de fruição e o questionamento sobre a produção estivesse sempre presente nas reflexões do grupo – “É um gênero para se produzir?” –, os integrantes do grupo em questão entenderam que a produção já ocorre na escola e que a proposta que pensariam poderia contribuir para que essa prática se desse de forma mais leve na sala de aula, sem a teorização em excesso do gênero poema, ao mesmo tempo que trabalhasse aspectos significativos ao seu entendimento. Assim, a produção perpassou todos os momentos planejados, pensada de forma lúdica e que fosse prazerosa às crianças; a produção integrava uma proposta de “brincar com as palavras”.

Uma questão que incomodou o grupo foi quanto à definição ou não de um tema para a produção do poema: de um lado, pesou a obrigatoriedade temática a todos; de outro, a falta de definição deixaria a proposta muito aberta, sem a possibilidade de orientação de uma grade de correção quanto a esse aspecto. Por fim, o grupo julgou que, depois de desenvolvido o trabalho, as crianças poderiam definir conjunta e consensualmente sobre qual temática gostariam de escrever¹⁴¹. Alguns aspectos da grade de correção sobre o gênero também foram discutidos.

¹⁴¹ Analisando a experiência em momento posterior e fruto de leituras e reflexões no processo de escrita deste documento de tese, na proposta de trabalho com o gênero poema, como pesquisadora, eu teria proposto a revisão do posicionamento de definição temática, por entender que no contexto em que se deu – o sarau – não era o mais

Tratou-se, ainda, da necessidade de que atividades com os textos dos alunos fossem planejadas pelo professor após a produção inicial, no entanto, essa parte caberia especificamente a cada professor, dadas as particularidades dos textos das crianças e das turmas.

O planejamento esboçado e discutido no encontro foi, depois, colocado na planilha de SD – Anexo D –, levado ao HTPC pelos gestores das unidades para análise do grupo da escola, e recebeu a contribuição do coletivo de cada unidade para, num momento posterior, ser aplicado em sala de aula.

7.2.4.3 Oficina de Planejamento de SD do Grupo 2: de quantas formas se pode dizer algo?

A Oficina de Planejamento de SD do Grupo 2 aconteceu em 17/10/2019 na Escola Municipal “Prof.^a Leonor Chaim Cury”. O gênero selecionado pelo grupo foi infográfico.

Para começar a reunião, foi feita a leitura do poema “Para repartir com todos”, de Thiago de Mello (1984), para fruição dos presentes.

Iniciou-se o encontro refletindo sobre o quanto a linguagem do infográfico poderia se mostrar atrativa aos alunos, ao mesmo tempo que desafiadora aos docentes. O gênero indicado na BNCC (BRASIL, 2018) não era familiar aos professores participantes que analisaram a presença dos infográficos como algo diferente ao que já faziam, e, portanto, sentiram a necessidade da abordagem escolar dos textos multimodais¹⁴² já presentes no cotidiano.

Para Rojo (2008, p. 585-586),

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação lingüística leve em conta hoje:

- a) os *multiletramentos* ou *letramentos múltiplos*, também de maneira ética e democrática, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais; como diria Souza Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita;
- b) os *letramentos multissemióticos* exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses e sistemas de signos que não somente a escrita alfabética, como já prenunciava, por exemplo, a noção de “numeramento”; o conhecimento de outros meios semióticos está ficando cada vez mais necessário no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela

relevante. Evidente que não se constituiu “erro”, visto que há eventos que tematizam as apresentações, e considerando, principalmente, que as crianças gostaram muito do sarau que realizaram, mas, pensado sob a perspectiva de ampliação de possibilidades, o tema não seria um critério a ser considerado na proposta desenvolvida no atual entendimento.

¹⁴² Os textos multimodais são definidos “[...] como documentos, que têm sua construção lingüística materializada mediante a integração de duas maneiras de representação distintas. No caso dos gêneros textuais escritos, ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos etc” (SILVA, SOUZA, CIPRIANO, 2015, p. 154).

do computador e em muitos materiais impressos, que têm exigido outros letramentos, por exemplo, o letramento visual e que “têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 38);

c) os *letramentos críticos e protagonistas* requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...].

Ribeiro (2016, p. 33) acrescenta que

Cada vez mais, essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundir-lo), mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir (ou publicar) imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando, especialmente ao longo do século XX.

Foi feita a modelização didática do gênero infográfico, conforme Quadro 54:

Quadro 54 - Modelização didática do gênero infográfico

INFOGRÁFICO	
Definição	<p>Quadros informativos que misturam texto e ilustração para transmitir uma informação visualmente. Em vez de narrar, o infográfico mostra a notícia como ela é, com detalhes mais relevantes e forte apelo visual. Os infográficos são grande atrativo para a leitura de matérias. Facilitam a compreensão do texto e oferecem uma noção mais rápida e clara dos sujeitos, do tempo e do espaço da notícia. São representações visuais de informação. Esses gráficos são usados onde a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como em mapas, matérias jornalísticas e manuais técnicos, educativos ou científicos. É um recurso muitas vezes complexo, podendo se utilizar da combinação de fotografia, desenho e texto.</p> <p>No design de jornais, por exemplo, o infográfico costuma ser usado para descrever como aconteceu determinado fato, quais suas consequências, além de explicar, por meio de ilustrações, diagramas e textos, fatos que o texto ou a foto sozinhos podem não conseguir detalhar com a mesma eficiência. Em outras palavras, trata-se de uma criação gráfica que se utiliza de recursos visuais, conjugados a textos curtos, com o objetivo de divulgar informações jornalísticas, sucinta e atraentemente, em jornalismo impresso, tele e webjornalismo (COSTA, 2012, p. 148).</p>
Contexto de produção	<p>Produtor: é representado pelo papel social do jornalista ou <i>designer</i>.</p> <p>Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.</p> <p>Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.</p> <p>Infográficos possuem contextos específicos na esfera jornalística e divulgação científica. [...] possuem a função específica de informar como foi, como é e/ou como funciona algo (PAIVA, 2011, p. 91).</p>
Construção composicional	<p>Apresentação: texto escrito e imagético; o infográfico integra informação visual e linguística (PAIVA, 2011).</p> <p>Título, subtítulo, fotos ilustrativas e didáticas, organização textual, aspectos gráficos aliados ao tema proposto (NANTES; BORGES; LUPPI, 2009, p. 15)</p>
Conteúdo temático	Variável.
Marcas linguístico-enunciativas	<p>Na relação dialógica com elos posteriores: linguagem formal, predomínio da norma padrão com uso de termos científicos não muito complexos, preferência pelo tempo presente, apagamento da voz do sujeito, seleção lexical que objetiva envolver o leitor com o texto.</p> <p>Na relação dialógica com elos anteriores: discurso direto - uso de aspas para marcar a voz de vários cientistas/estudiosos que dão credibilidade ao discurso (NANTES; BORGES; LUPPI, 2009, p. 15-16)</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Nantes, Borges e Luppi (2009), Paiva (2011) e Costa (2012).

Para Nascimento (2013, p. 61),

[...] infográfico como um gênero textual visualmente informativo, desenvolvido em domínios discursivos diversos (jornalístico, educacional, científico, publicitário etc.), que se baseia na articulação esquemática de recursos semióticos e tem funções de exposição (de dados estatísticos e geográficos), explicação e narração.

Considerando se tratar de um gênero com o qual os professores não estão acostumados a trabalhar, no sentido de solicitar e orientar a produção textual, julgou-se oportuno apresentar os elementos formais do infográfico, de acordo com Nascimento (2013), conforme segue na Figura 68:

Figura 68 - Elementos formais do infográfico segundo Nascimento (2013)



Fonte: NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos:** conceitos, tipos e recursos semióticos. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosemberg%20Gomes%20Nascimento.PDF>. Acesso em: 19 jul. 2020.

O grupo buscou o entendimento de algumas particularidades do gênero infográfico e de sua circulação na sociedade e a discussão centrou-se em aspectos tais como a relação entre imagem e texto verbal, a necessidade de uma linguagem exata e concisa, que não dê margem a dupla interpretação, a forma como aparece nos suportes, o poder de síntese na elaboração do gênero, dentre outros.

A definição da situação comunicativa que desencadearia o trabalho com o gênero também foi muito discutida até se chegar em um consenso e propondo-se adequações às ideias que foram sendo sugeridas. A situação comunicativa definida foi a produção de *banners* para exposição na praça principal da cidade no dia do desfile de aniversário, trabalhando-se a mesma temática que as escolas abordariam no evento.

Importa explicar que o tema selecionado para o desfile comemorativo de 2019 era o meio ambiente e cada unidade escolar recebera um aspecto a ser tratado (água, reciclagem, dentre outros). A ideia da exposição de *banners* foi acordada com os participantes que, inicialmente, pensaram em cada escola desfilar com o seu; no entanto, foi discutido o aspecto da leitura e de como isso ficaria inacessível ao público que estaria assistindo aos pelotões das escolas. A sugestão do *banner* não foi ignorada nem abandonada, mas careceu encontrar uma forma que viabilizasse a leitura pelas pessoas que ali estariam. O *banner* foi entendido aqui como suporte para veiculação do infográfico produzido.

Por se tratar de um gênero que a escola comumente não aborda para produção e cuja leitura também é pouco explorada, ainda que muitos infográficos compareçam nos materiais didáticos, os cursistas decidiram elaborar uma SD no modelo adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009), fazendo um módulo de reconhecimento antes de solicitar a produção inicial.

Uma reflexão bastante produtiva foi a de que o trabalho está centrado no gênero e não somente no tema; o módulo de alimentação temática deveria existir, mas os infográficos selecionados para a abordagem na semana não deveriam se restringir ao tema que seria produzido.

Os presentes puderam folhear os materiais didáticos que estão presentes nas salas de aula (livros didáticos de diversas disciplinas) e realizar pesquisas na Internet, reconhecendo como o gênero aparece, fizeram coletivamente exercícios de leitura de infográficos que poderiam ser apresentados às crianças e selecionaram textos e atividades que julgaram importantes para as etapas da SD.

Como aconteceu no Grupo 1, também com o Grupo 2 ponderou-se sobre o planejamento posterior de atividades com os textos dos alunos, mantendo relação com as atividades propostas

na fase de reconhecimento e que essa parte caberia especificamente a cada professor de cada turma, dadas as particularidades dos textos das crianças.

Ribeiro (2016, p. 13) reforça que é importante

Articular todos os modos de produzir textos. E isso pode ser muito incrementado na sala de aula. Aula de português, frise-se. Não excluindo das demais matérias escolares, é nesta seara de linguagens que se pode fazer uma reflexão informada, especializada e criativa sobre ler e escrever, especialmente textos multimodais, com todas as implicações deles. Afinal, escrever é um gesto.

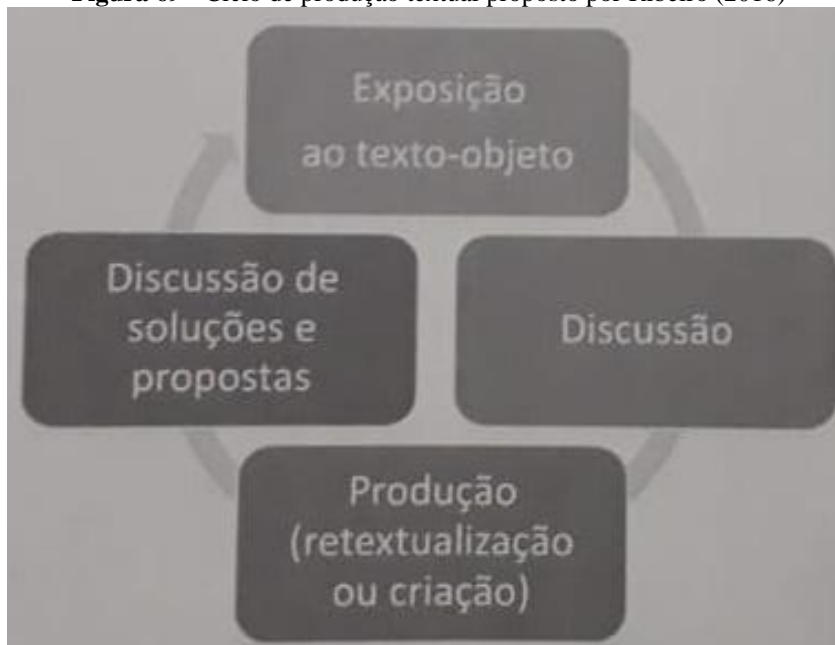
Foi essa a tentativa do Grupo 2: levar a multimodalidade à sala de aula e propor a elaboração do texto pelas crianças.

A proposta de produção envolvida na SD do Grupo 2 pretendeu seguir a dinâmica descrita por Ribeiro (2016, p. 118), para quem

O texto-objeto pode vir de uma revista, de um jornal, de um ambiente virtual e a simples interação efetiva com ele já dá muitas ideias sobre suas características. A proposta de traduzi-lo, reescrevê-lo, melhorá-lo ou até imitá-lo é desafiadora. Pensar os recursos, planejar modos de fazer, discutir com colegas são momentos de muita aprendizagem e, enfim, vamos novamente à exposição, inclusive dos textos produzidos pelos aprendizes.

Esse ciclo proposto por Ribeiro (2016) está traduzido na Figura 69, apresentada na sequência:

Figura 69 - Ciclo de produção textual proposto por Ribeiro (2016)



Fonte: RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 118.

O planejamento rascunhado e discutido no encontro foi, depois, colocado na planilha de SD – Anexo E –, seguindo-se a orientação para que fosse analisado em HTPC com o coletivo

de cada unidade para proposição de adequações e/ou alterações a fim de que depois, fosse aplicado em sala de aula.

7.2.4.4 Oficina de Planejamento de SD do Grupo 3: com brincadeira de criança também se aprende!

A Oficina de Planejamento de SD do Grupo 3 aconteceu em 22/10/2019 na Escola Municipal “Prof. José Sebastião Vasques Calçada”. O gênero selecionado pelo grupo foi regra de jogo.

Para Costa-Hübes e Esteves (2015, p. 92)

O gênero discursivo regras de jogo constitui-se em um excelente instrumento de ensino de língua portuguesa, uma vez que os jogos estão presentes no cotidiano das crianças, são uma prática social, exploram a capacidade de instruir do interlocutor, aproximando-se dos textos que circulam na sociedade.

Inicialmente, lançou-se a pergunta “O que é uma regra de jogo?” para que cada um respondesse a seu modo, na tentativa de definir o gênero.

As primeiras manifestações, ainda tímidas, verbalizaram que a regra de jogo ensina a jogar, ao mesmo tempo que limita e determina o que deve ser feito por todos.

Apurando-se a discussão, foram aparecendo outras respostas que indicaram se tratar de um texto instrucional que apresenta uma sequência de comandos com a pretensão de ensinar algo a alguém, no caso em tela, como se brinca um jogo, uma brincadeira, determinando as condições em que tais comandos devem ser executados. Não se trata só do como se procede, mas há outros combinados que compõem na regra, possíveis sanções em caso de descumprimento, dentre outras informações referentes ao contexto do jogo.

Em nenhum momento foi pensada a produção de jogos virtuais ou mesmo a exploração da sala de informática para criação dos jogos. Quando se pensou no gênero indicado pelos professores, as discussões se centraram em regras de jogo físico. Não pensar essa possibilidade também denota a dificuldade assumida de uso da tecnologia inserido no dia a dia da sala de aula e associada aos conteúdos das mais diversas áreas.

Cabe, ainda, a reflexão sobre a presença dos jogos virtuais no dia a dia das crianças, seja pelo videogame, seja pelo celular ou pelo computador, o que poderia ter até gerado um envolvimento maior dos estudantes.

O fato evidencia o distanciamento da cultura digital na escola.

O Quadro 55 mostra os elementos analisados pelo grupo para entendimento do contexto de estudo do gênero:

Quadro 55 - Modelização didática do gênero regra de jogo

REGRA DE JOGO	
Definição	O gênero do discurso Regras de Jogo é caracterizado como um texto instrucional [...] prescrevem ações e empregam a trama descritiva para representar um processo a ser seguido na tarefa empreendida (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p.35).
Contexto de produção	Produtor: aquele que prescreve ou interdita os comandos (SANTOS; FABIANI, 2012).
	Destinatário: a quem se dirigem as instruções ou interdições a serem observadas (SANTOS; FABIANI, 2012).
	Suporte: folhetos, podem ser impressos na caixa dos jogos, entre outros. No caso de brincadeiras, as regras são transmitidas oralmente.
	Figura entre os textos cuja finalidade é instruir, orientar sobre algo, a partir da predominância de sequências tipológicas injuntivas. Segundo Bronckart (apud ROSA, 2007, p.15), a escolha do tipo injuntivo na composição de um determinado gênero tem como objetivo fazer o interlocutor agir numa determinada direção, sendo isso realizado de forma explícita no texto (LOULA, 2016, p. 6).
Construção composicional	Apresenta o nome do jogo, a idade mais apropriada para os jogadores e o número de participantes. Inicialmente, são expostos os componentes ou o conteúdo do jogo, seguido de uma breve descrição e do objetivo principal da atividade, para posteriormente chegar à sequência de regras que deve ser cumprida pelos jogadores. Todo texto é disposto por itens ou parágrafos separados por um espaço entre eles. A linha inicial do parágrafo inicia-se como as demais, sem espaço introdutório. Os vários subtítulos indicam as ações que devem ser obedecidas pelos participantes. Alguns textos apresentam imagens e quadros que colaboram para a compreensão do leitor, outros indicam regras opcionais, penalidades e pontuação. No final, são apresentadas dicas específicas de como vencer, seguidas da expressão <i>Bom divertimento!</i> (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015, p. 93).
Conteúdo temático	Está voltado para o lúdico, o prazeroso, a competição, a brincadeira, enfim, o jogo (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015).
Marcas linguístico-enunciativas	Utilizam-se formas linguísticas específicas como o uso do imperativo ou do tempo presente do indicativo e de formas típicas de organização da informação, como a numeração de passos (PAGANO, 1997); recorre a um universo lexical apropriado e a estratégias de sensibilização (COSTA-HÜBES; ESTEVES, 2015).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Kaufman e Rodrigues (1995), Pagano (1997), Santos e Fabiani (2012), Costa-Hübes e Esteves (2015) e Loula (2016).

Embora o gênero fosse muito próximo do universo das crianças, a dificuldade foi a definição da situação comunicativa. A pergunta que incomodou o grupo e que era a todo momento retomada para se pensar na SD era: por que as crianças terão que produzir regras de jogo? A resposta não poderia se resumir à correção do professor.

Inserir essa produção numa situação real e contextualizada foi muito negociada e discutida entre os cursistas, de modo que o gênero não se mostrasse somente um texto a ser ensinado para se cumprir um programa de conteúdos.

Não perder o aspecto lúdico dos jogos, mas também abordar o aspecto textual das regras foi o grande desafio do Grupo 3. A tensão estabelecida se deu justamente pela necessidade de escolarizar um gênero que é tão presente no universo infantil.

Uma indagação colocada por uma das participantes para ser refletida com o grupo foi: se um dado jogo já existe e sua regra também e isso é conhecido pela criança, por que é que os alunos devem escrevê-la e não simplesmente copiá-la? Foi a partir dessa colocação que o grupo

decidiu pela criação de jogos e, portanto, também a criação das regras, acordando que, para isso, era essencial que fosse ampliado o repertório dos alunos acerca de jogos e de suas regras, daí fazendo sentido recuperar jogos já existentes, conhecidos ou não pelas crianças, como forma de também trabalhar a necessidade social do gênero em estudo. A situação pensada pelos participantes para o trabalho com o gênero envolveu a definição de um dia de “desafio de jogos” entre as turmas de quinto ano da escola, momento em que os grupos apresentariam seus jogos a outros grupos e alunos e brincariam entre si.

Sobre o ensino do gênero regra de jogo, Costa-Hübes e Esteves (2015, p.102, grifo das autoras) analisam

[...] que poucas coleções de livros didáticos apresentam trabalho com esse gênero e as propostas encontradas não contemplam um trabalho efetivo com o gênero discursivo, afastando-se de situações reais de interação. Predominantemente, as atividades localizadas contemplam a concepção de linguagem denominada de *objetivismo abstrato* por Bakhtin/Volochínov (2009[1929]), centrando-se no texto, por meio de atividades que privilegiam a decodificação. Desenvolvem um trabalho privilegiando os tipos de textos, sem associação com situações reais de comunicação.

O grupo de trabalho definiu alguns encaminhamentos comuns e, assim como ocorreu nos grupos anteriores, ficou definido que cada professor ficaria encarregado do planejamento posterior de atividades com os textos dos alunos dadas as necessidades reveladas pelas produções dos alunos.

Ortega e Costa-Hübes (2017, p. 22-23) reforçam que

Os gêneros discursivos circulam na sociedade, favorecendo e particularizando os processos de comunicação social em cada campo de atividade humana. Alguns deles dominamos naturalmente; outros, porém, carecemos de aprendizagem. Diante disso, a escola precisa ensiná-los e, por meio deles, incitar o aprimoramento da competência de leitura e de escrita dos alunos. Os textos-enunciados do gênero Regras de Jogo, embora pertençam também ao universo infantil, nem sempre são lidos e compreendidos pelas crianças e adolescentes. Mas a prática pedagógica pode contribuir nessa direção.

O planejamento rascunhado e discutido no encontro foi planejado – Anexo F – e analisado em HTPC com o coletivo de cada unidade para, então, ser aplicado em sala de aula.

7.2.4.5 Oficina de Planejamento de SD do Grupo 4: a escola captada e apresentada pela lente da criança!

A Oficina de Planejamento de SD do Grupo 4 aconteceu em 23/10/2019 na Escola Municipal “Prof.^a Izabel Branco”. O grupo optou pelo trabalho com o gênero reportagem, particularmente com a reportagem em vídeo.

De acordo com Silva (2008, p. 1801)

[...] é de fundamental importância que a escola trabalhe com estratégias de produção de gêneros que circulam na comunidade discursiva, preparando o aluno para atuar de forma mais efetiva no mundo real (Barros, 2000), através de competências comunicativas que tornam o indivíduo consciente do para quê aprender a produzir textos e da real dimensão desse aprendizado na vida cotidiana e profissional de cada um. Orientadas por essa preocupação, acreditamos que uma proposta de ensino de escrita, centrada nos usos da língua, através de uma seqüência didática, contribua para a habilidade de leitura e escrita do gênero reportagem.

A conversa inicial partiu do reconhecimento pelos cursistas do quanto a rede municipal vinha, há vários anos, investindo na formação docente, o que permitiu uma ampliação da visão sobre o trabalho pedagógico a muitos profissionais.

No Grupo 4, particularmente, havia professoras que atuavam também na rede privada e que, ao longo do curso, foram apresentando diversos questionamentos em virtude do dilema que viviam no exercício da profissão quando se reportavam a materiais didáticos apostilados com os quais trabalhavam e suas orientações de uso e os estudos que vinham sendo desenvolvidos nos encontros. Isso evidencia que as reflexões suscitadas ultrapassaram o contexto específico para o qual o curso foi pensado, mas atingiram também o contexto laboral, de vida profissional como um todo, independentemente da rede em que se atue, o que se entende muito positivo, porque os professores se mostraram pensantes, refletindo e fazendo relações entre estudos e prática.

Carnin (2015, p. 48, grifo do autor) defende que

[...] para que haja um real desenvolvimento docente (ZEICHNER, 2008) não basta que o professor se aproprie de um “modelo” de trabalho ou dedique-se a atingir objetivos definidos por outros. É preciso que o professor apoie sua reflexão e seu desenvolvimento profissional em aspectos mais amplos, como a diminuição de lacunas na qualidade da educação básica e a construção de uma sociedade mais justa. A reflexão docente não pode ser um fim em si mesmo e, por isso, é preciso que outros elementos (pessoais, acadêmicos, políticos...) entrem em ação nesse processo de catálise relacionado com a “mudança” do agir docente mediante sua *formação*. É preciso que esses elementos estejam em interação e em colaboração, considerando o *contexto* de atuação desses professores. Enfim, acreditamos que é preciso que esses elementos estejam em *cooperação* na *profissão professor*, para que o objetivo almejado seja ou possa ser alcançado. Essa cooperação ocorre, em boa parte, mediada pela interação entre professor(es), formadores e conhecimento.

Acreditar em um projeto de educação transformadora, assim, não pode soar a utopia nem ser comparado a delírio idealista, mas deve se mostrar uma construção cotidiana, que, embora não seja desprovida de conflitos, problemas e dificuldades, é possível de ser edificada. A formação docente não é a “solução mágica” para todas as mazelas da escola, tampouco dá conta sozinha da complexidade que é o fazer educação, mas, sem dúvida, é um elemento fundamental do processo de qualificá-lo.

Esse momento de reunião dos grupos de planejamento reforçou que um trabalho de qualidade pode ser pensado conjuntamente ao mesmo tempo que garante a liberdade de

adequações aos seus participantes, consideradas as particularidades de cada realidade. Era importante que todos se sentissem autores e que ninguém se entendesse limitado ao que era acordado nesses encontros. Aos gestores, mostrou-se uma possibilidade de estender essa dinâmica aos HTPCs das unidades escolares, abordando aspectos da modelização didática com o coletivo da escola.

Como nos encontros anteriores, iniciou-se com uma reflexão acerca do gênero de trabalho escolhido para a SD. Buscou-se estabelecer um parâmetro comparativo e distintivo entre notícia e reportagem e, nesse entendimento, uma das cursistas concluiu que nem todas as notícias “viram” reportagem; além de noticiar algo, a reportagem estimula a reflexão sobre o fato noticiado.

O Grupo 4 definiu que a reportagem que os alunos fariam versaria sobre a escola, uma espécie de apresentação da escola à comunidade.

A definição da reportagem em vídeo foi uma decisão consciente do grupo para o enfrentamento das próprias dificuldades e limitações, considerando se tratar de um gênero que não é comumente trabalhado, no entanto, a escolha estava justamente embasada no inusitado, no diferente e que forçaria os participantes desse grupo a saírem da “zona de conforto. O mais importante: o grupo desejava isso.

Muito interessante destacar essa postura, porque seus participantes não se prenderam aos medos ou à ideia de que poderiam “mostrar suas falhas” nessa experiência; estavam entusiasmados pela possibilidade de vivência de um desafio que exigia o pensar junto algo que todos desconheciam.

Outro aspecto se destaca: o envolvimento do trabalho com o oral, desprendendo-se da visão dominante do trabalho com o escrito.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 146-147) discorrem que

Os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. [...] O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. [...] Exigem antecipação e necessitam, portanto, preparação.

Para os autores, “Essas formas do oral, fortemente definidas e reguladas do exterior, dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 147).

O Quadro 56 traz os elementos analisados pelo grupo nesse momento, pensando na reportagem escrita inicialmente para, depois, serem analisados aspectos do gênero em vídeo:

Quadro 56 – Modelização didática do gênero reportagem

REPORTAGEM	
Definição	<p>Texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva (COSTA, 2012, p. 204).</p> <p>A reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com seqüências narrativas, descritivas e dialogais (BALTAR, 2004, p. 132).</p>
Contexto de produção	<p>Produtor: representado pela figura do jornalista.</p> <p>Destinatário: variável.</p> <p>Suporte: revistas, jornais, TV, Internet.</p> <p>Sua circulação se dá, normalmente, em diversos veículos/suportes, o que influencia, de certa forma, em sua constituição, tanto formal, quanto linguística (BROCARDI; COSTA-HÜBES, 2014, p. 12).</p> <p>[...] a reportagem apresenta como propósito comunicativo informar a respeito de um assunto (ou desdobramentos de um fato), não estando diretamente relacionados a temas do momento. Por isso, a reportagem é mais frequente em revistas e em edições específicas de jornais (como as publicações de finais de semana), pois para o jornalista construir uma reportagem é necessário tempo para investigação, levantamento de dados, entrevistas com testemunhas, especialistas, etc. (SILVA, 2012, p. 194).</p>
Construção composicional	<p>Quanto à organização do gênero reportagem, na seção analisada, o texto é composto por elemento verbal, fotografias e infográficos. As reportagens apresentam predominantemente o modo expositivo, reforçando o propósito comunicativo do gênero, informar a respeito de um assunto. (SILVA, 2012, p. 204).</p>
Conteúdo temático	<p>[...] temáticas relacionadas a fatos da atualidade, ou assuntos gerais, atemporais, mas de interesse constante por parte do público-alvo (interlocutores) (BROCARDI; COSTA-HÜBES, 2014, p. 12).</p>
Marcas linguístico-enunciativas	<p>Um dos aspectos linguísticos levantados foi o uso de inclusão de vozes, com o objetivo de manter a suposta objetividade jornalística tão desejada. O outro corresponde à relação entre os elementos verbais e não verbais, de modo que constatamos a relação de ilustratividade entre verbal e fotografias e de complementaridade entre o texto verbal e o infográfico. A ilustratividade das fotografias tem o objetivo de despertar o interesse do leitor, pois, ao folhear as páginas da revista e se deparar com a imagem de uma celebridade, por exemplo, o leitor tende a parar e ler a matéria. A complementaridade dos infográficos, por sua vez, tem a função de enxugar o conteúdo do texto, pois apresenta em forma de tabulação informações que o jornalista considera como de segundo plano. O estudo dessa relação indica que os elementos não verbais deixam de ser encarados como decoração para o verbal e passam a um papel na leitura do texto como um todo. (SILVA, 2012, p. 204).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com base em Baltar (2004), Costa (2012), Silva (2012) e Brocardo e Costa-Hübes (2014).

Carmo-Roldão, Bazi e Oliveira (2007, p. 118) explicam que reportagem em vídeo “[...] se preocupa mais em responder todas as perguntas feitas a partir de um roteiro ou de uma pauta e se propõe a deixar o telespectador totalmente ‘satisfeito’”. Os autores acrescentam, ainda, que

No vídeo-reportagem tem-se a possibilidade da utilização da estrutura clássica da reportagem em televisão, ou seja, a construção de *off's* (textos), sonoras (entrevistas) e passagem (ns) do repórter. Os *off's* devem ser construídos depois da gravação das imagens (a partir de um roteiro de gravação) e com as recomendações das técnicas do texto de televisão. É importante salientar ainda que no vídeo-reportagem, recursos do chamado jornalismo literário já são utilizados, porém, com certa timidez. As fontes que darão as entrevistas (previamente selecionadas), além de fornecer informações primordiais, devem ser alocadas durante o vídeo com a finalidade de dar sintonia à estrutura que está em construção. O vídeo-reportagem, normalmente, pode ter uma ou mais passagens; mas existem também aqueles que, simplesmente, abnegam-se desse recurso. Tudo depende da roteirização pretendida (CARMO-ROLDÃO; BAZI; OLIVEIRA, 2007, p. 119).

O grupo já havia se antecipado em buscar informações sobre a reportagem em vídeo e trouxe à discussão elementos dos estudos que haviam sido realizados, expondo experiências de outras localidades que desenvolveram projetos semelhantes. Os participantes também teceram comentários acerca de vídeos a que tinham assistido, com repórteres mirins que vinham se destacando em redes sociais e que foram matéria de notícias de redes televisivas. Foi um grupo de trabalho que se antecipou à reunião e buscou nesse espaço do curso discutir o que já haviam encontrado, o que foi extremamente positivo.

O uso de TIC's na educação como ferramenta pedagógica invariavelmente adentrou a discussão, porque esse é assunto que muitas vezes encontra resistência entre os próprios docentes, que também se sentem limitados por legislações que restringem o uso de recursos tecnológicos e de navegação em virtude de bloqueios de departamentos de informática das instâncias governamentais. Ademais, embora seja uma questão negada por governantes e representantes que ocupam politicamente a pasta da Educação, o investimento em equipamentos para as escolas e para uso dos alunos tem sido insuficiente.

Há muito vem se exigindo das escolas e dos professores um ensino de qualidade, mas muito pouco tem sido feito nesse sentido; muito ainda se parte de iniciativas isoladas de escolas e de profissionais. Esse aparte é necessário porque há sempre um dedo (ou muitos) apontado para o interior das instituições, mas é constatável que as instâncias que deveriam apoiar as escolas não o fazem em sua totalidade. Criam-se leis, estabelecem-se decretos e portarias e a escola e seus profissionais que cumpram as determinações, nem sempre importando se as condições oferecidas são condizentes com as cobranças. Se há investimentos na formação dos profissionais, falta cuidado quanto à estrutura física das escolas; se priorizam a reforma de prédios, negligenciam as condições para que pedagogicamente as escolas se desenvolvam... Há

sempre algum aspecto que deixa de ser cuidado, mas que é sempre cobrado. Faltam, sim, recursos materiais, humano, tecnológicos; faltam programas que contribuam para o desenvolvimento dos docentes e discentes; muitas vezes o que se tem é giz, lousa e boa vontade docente.

Essa reflexão se deu em razão da situação comunicativa pensada para justificar a proposição da produção da reportagem sobre a escola: a montagem de um *blog* da unidade, para o qual o vídeo seria a postagem de apresentação.

O planejamento partiu do módulo de reconhecimento e as professoras selecionaram temáticas que julgavam ser do interesse das crianças. Surgiu a dúvida se as reportagens que seriam estudadas num primeiro momento com as crianças estariam relacionadas a um mesmo tema e o grupo definiu que inicialmente abordariam um mesmo assunto veiculado em diferentes mídias (imprensa, televisiva, internet, etc.), no entanto, o trabalho não seria resumido a isso, reforçando que o estudo se referia ao gênero e não a um tema.

Em um telão de projeção, os participantes visitaram alguns *blogs* relacionados à educação, dentre eles o “Blogueando com 3º ano C”¹⁴³, idealizado pela professora Renata Daniela de Cristo, da Escola Municipal “Antônio Moreira Lima”, de Presidente Prudente-SP, que serviu de inspiração à proposta de situação comunicativa pensada.

O grupo de trabalho definiu encaminhamentos comuns e decidiu, como nos outros grupos, que o planejamento posterior de atividades com os textos dos alunos ficaria sob a responsabilidade de cada professor, considerando as dificuldades sentidas por meio das atividades desenvolvidas com os alunos e a produção de roteiros de filmagem.

O planejamento rascunhado e discutido no encontro foi planejado – Anexo G – e analisado em HTPC com o coletivo de cada unidade para receber a contribuição do coletivo da escola e, depois, ser aplicado em sala de aula.

7.2.4.6 Da “beleza de ser um eterno aprendiz”¹⁴⁴

A constatação de Carnin (2015, p. 59) traduz o sentimento deste trabalho até aqui:

A participação, não neutra, do pesquisador no cenário que gera os dados não prejudica, no entanto, que se faça um trabalho de investigação. O desafio consiste, justamente, em “estranhar o familiar” (HEATH; STREET, 2008), e não mais, apenas, descrever e compreender aquilo que, de fato, nos é totalmente estranho. O compromisso que se assume é em manter o distanciamento necessário para que se possa atuar como pesquisador dessa prática cultural, e não apenas como membro dela.

¹⁴³ Disponível em: <http://blogueandocomoterceiroanoc.blogspot.com/2016/05/como-surgiu-esse-blog.html>. Acesso em: 24 jul. 2020.

¹⁴⁴ Referência aos versos da música “O que é o que é?”, de Gonzaguinha.

Em muitos momentos dos encontros presenciais e das oficinas de planejamento, foi necessário discernir o que precisava ser apontado no contexto e nas práticas que se tinha e o que carecia ser respeitado do que o professor trazia. Não deixar a voz da pesquisa sufocar a voz do professor. Buscar que a imagem de um se refletisse no outro. Tecer a costura da trama tão sutil que enreda o ensino da língua e do texto.

Muitas vezes, ao analisar planejamentos e modelos de SD que circulam pelas redes sociais, percebia-se a necessidade de despertar o olhar do professor para uma mediação pedagógica diferenciada. Somente quando são, de fato, mobilizados saberes que já se tem é possível despertar o desejo pelo que ainda falta. É possível, então, ver mais e melhor...

Foi esse pensamento que guiou as ações aqui descritas.

Quadro-síntese da Seção 7

- Apresentam-se o curso de aperfeiçoamento pensado e desenvolvido no contexto local de realização da pesquisa e a organização dos cinco módulos que o compuseram.
- Expõem-se informações sobre o curso, acerca de sua estruturação e realização: predominantemente presencial, com carga horária de 180h, ocorrido entre julho a dezembro de 2019, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, por parceria estabelecida entre a UNESP – FCT de Presidente Prudente e a Prefeitura Municipal de Birigui, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, com o oferecimento de 104 vagas, adesão inicial e voluntária de 91 profissionais (professores de quinto ano, gestores de escola e de sistema, professores convidados) e certificação final de 67 concluintes.
- Descrevem-se e detalham-se os encontros formativos dos módulos I, II, III e parte do IV, visto que a filmagem das aulas (integrante do módulo IV) será analisada na próxima seção.
- Analisa-se cada encontro formativo vivenciado pelos participantes, destacando os aspectos mais relevantes do ponto de vista da pesquisadora.

“ESPELHO, ESPELHO MEU”: AS FILMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

O seu olhar agora
O seu olhar nasceu
O seu olhar me olha
O seu olhar é seu
O seu olhar seu olhar melhora
Melhora o meu...

(ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. O seu olhar. In: ANTUNES, Arnaldo.
Ninguém. São Paulo: BMG, 1995, LP/CD, Faixa 9.)



(PICASSO, Pablo. **Mulher em frente ao espelho**, 1932. Óleo sobre tela. 162,3 x 130,2. Nova Iorque, Museum of Modern Art. Disponível em https://centrodemidias.am.gov.br/storage/lessons_content/19J2ART001.1.pdf. Acesso em 19 dez. 2019.)

Igualmente a quem a vida ofereceu o açúcar como matéria-prima da profissão¹⁴⁵, mas para quem a doçura da existência foi revelada com as palavras já no avançar dos anos, os protagonistas deste trabalho nasceram em tempos rudes e aceitaram contradições, lutas e pedras como lições de vida¹⁴⁶, fizeram desses “ingredientes” temática de estudos e seguem aprendendo continuamente. Seguem lutando, também: a todo tempo há vozes acusando o professor do que ele não faz ou do que ele “não quer fazer”.

Há profissionais da educação que representam o poder público e que não se incluem nessa classe que perde e pede direitos que são legítimos. Uma formação de qualidade, por exemplo. E, usando uma gíria do momento, se traduz uma das verdades mais latentes no campo educacional: o professor que lute...

Lutar, assim, ao contexto docente, como ato de resistência, vai além do que se possa inicialmente significar. Não se refere a manifestos somente. Significa muito mais. Significa construir uma educação de qualidade mesmo quando há governos e governantes que iniciam um desmonte da educação pública ao oferecer desqualificação, desvalorização e ignoram o dever constitucional ao Estado atribuído, ou melhor, delegado.

Lutar, ao contexto docente, significa formar estudantes que não mais elegerão quem lhes negará a condição de pensantes.

A luta do professor é pelo reconhecimento do caráter intelectual que é condição a sua profissionalidade. Lutar é fazer bem e fazer melhor e mostrar que quem não sabe fazer direito é quem não oferece condições básicas para essa atuação profissional qualitativa. Falaciosamente professores são acusados, mas são eles quem promovem mudanças até nos contextos em que nada brota, por falta de recursos ou de vontade mesmo...

Isso pode ser desabafo, denúncia ou forma de externar gratidão, porque nesta seção, a seção 8, se fará a análise dos encontros que objetivaram a apresentação das filmagens em sala de aula, referentes à aplicação da SD planejada nos encontros grupais. Falar-se-á sobre o que os professores fizeram e, respeitosamente, será reparada essa prática para que todos possam aprender, mesmo quando se ousou ensinar.

O curso envolveu, como já explicado, um componente teórico e uma parte prática. Embora os cursistas tenham demonstrado uma participação ativa em todos os momentos, foi no período de aplicação da SD que protagonizaram a parte mais importante de um processo

¹⁴⁵ Referência à poetisa Cora Coralina.

¹⁴⁶ Referência aos versos do poema “Assim eu vejo a vida”, de Cora Coralina, publicado pelo jornal “Folha de São Paulo” — caderno “Folha Ilustrada”, edição de 04/07/2001, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

formativo: o converter o conhecimento em ação pedagógica. É o “colocar a mão na massa” efetivamente. Nesse processo de formação e filmagem de práticas docentes, os gestores caminharam lado a lado com os professores e estiveram dentro e junto nas salas de aula, ajudando e ajustando o fazer pedagógico cotidiano.

Vale dizer, também, que, num processo de filmagem, há que se enaltecer a atuação de todos os profissionais da escola que não compareceram até então como protagonistas neste trabalho. Todos se esmeraram para que tudo desse certo... E deu...

Aos profissionais que cuidaram da limpeza e organização das salas e da escola, às funcionárias da cozinha que atrasavam ou adiantavam as refeições das turmas ou da turma filmada para não interromper o processo de filmagem, aos funcionários das salas de leitura e da secretaria da escola que ajudaram na confecção dos materiais que seriam utilizados, aos professores de outras turmas que alteraram suas rotinas para não produzirem ruídos que pudessem prejudicar o andamento das gravações, aos professores dos componentes específicos (Educação Física, Inglês, Informática) que nos dias de gravação atenderam outras turmas para que fosse dada continuidade às etapas planejadas, aos pais que autorizaram a participação das crianças, às crianças que demonstravam alegria, empolgação, curiosidade e despertavam a emoção com tanta dedicação ao trabalho planejado...

A todos, sem exceção, a gratidão pela possibilidade de realizar essa etapa do curso e da pesquisa. Sem essa parceria, o resultado não seria o mesmo; as vivências não seriam tão ricas.

Discutir a produção de textos na e com a escola se fez um grande desafio. Mostrou-se fundamental manter o diálogo aberto com os professores e gestores acerca do que se queria olhar nos textos das crianças, mas foi essencial o revelar sobre o que não se sabia olhar e quais caminhos seriam trilhados para se aprender a partir do que juntos, pesquisadora e participantes, tinham feito, com os acertos e também com o que ainda não se sabia fazer diferente. Essa relação de aceitação das limitações que todos poderiam apresentar em dado momento, visto que ninguém assumiu a verdade incontestável, foi a melhor parte do percurso.

A etapa ora apresentada foi o momento em que a escola ensinou à academia que, na prática, as teorias são muitas, porque tudo o que se produz separadamente na universidade acontece ao mesmo tempo na realidade da escola básica.

8.1 “Canta forte, canta alto / que a vida vai melhorar”¹⁴⁷: a SD sobre poema e canção na proposta de formação do curso

Quando o Grupo 1 fez a opção por dois gêneros, a ideia foi aproximá-los pela função de fruição e pela organização estrutural e linguística bastante semelhante. A intenção não foi aprofundar o estudo sobre a canção em seus aspectos mais peculiares, como ritmo e melodia.

Micheletti (2000, p. 16) reflete que

Ler um texto qualquer, uma notícia, uma narrativa ficcional ou um poema nos leva a entrar em contato com uma outra experiência, reconstruí-la e reconstruirmo-nos. E construir-se significa, sobretudo, inscrever-se na experiência, no real. Uma leitura profunda conduz a uma espécie de imersão no universo das palavras e, quando o leitor volta à tona, se encontra numa terceira margem. Nela, ele pode rever-se, ampliando seu conhecimento de si e do mundo.

A autora discute que a leitura de poemas e as atividades relativas a esse gênero “[...] parecem ter sido esquecidas ou relegadas a segundo plano se pensarmos no espaço da sala de aula, de modo particular, no ensino fundamental. [...] o poema é considerado por muitos professores e alunos como de difícil interpretação” (MICHELETTI, 2000, p. 21).

Gebara (2012, p. 25) analisa que os textos levados para sala de aula são os que circulam no livro didático e pondera a seguinte situação:

Um exemplo de problema frequente é a veiculação de estereótipos dos questionários presentes em livros didáticos e similares. Ao se exigir que o aluno analise o texto literário, utilizando uma série de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos, condiciona-se um comportamento com fins funcionais. O sujeito frente ao texto, em ambiente escolar, procurará elementos que conduzam à expectativa condicionada como resposta aos exercícios ou à conclusão de uma atividade. Nesse caso, deixa-se de aproveitar o repertório de cada um, pois a tarefa de leitura é estabelecida e direcionada por um agente externo, tornando-se, portanto, alheia ao leitor. Este se reduz, nesses casos, a uma peça do jogo em vez de ser um dos participantes. Essa postura em relação aos exercícios de compreensão de texto, muitas vezes, é apenas o reflexo de uma expectativa: um patamar que todos os alunos devem cumprir. Não se preveem as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tampouco as diferentes realidades em que vive cada leitor.

Quando alguém consegue romper com essa relação de caráter utilitarista, constata-se que a superação é fruto de um trabalho diferenciado que considera a leitura em suas múltiplas funções e desdobramentos, seja em sala de aula, seja em qualquer outro ambiente.

O poema e os textos versificados estão na escola, é preciso, pois, ensiná-los e propor às crianças que se enveredem nas tramas da leitura poética. No entanto, a didatização dos gêneros poéticos não pode prescindir do seu aspecto lúdico, afinal, como bem traduz Paes (1991), a

¹⁴⁷ Versos da música “Canta, canta, minha gente”, de Martinho da Vila, lançada em 1974.

poesia é tão brincadeira quanto bola, papagaio e pião, com a diferença que brinquedos se gastam com o tempo, já as palavras se renovam à medida que com elas se brinca¹⁴⁸.

O texto poético tem se mostrado um desafio ao professor: como abordá-lo na sala de aula sem perder o seu caráter sensível, de fruição?

Para melhor entender os encaminhamentos do Grupo 1, são expostos, organizados em quadros, as orientações dos documentos oficiais com os quais os professores trabalharam: a BNCC (BRASIL, 2018), o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) e o Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019). Os dois primeiros representam aqui as orientações mais gerais; o terceiro, o que as normativas locais ainda professam.

Na BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades exigidas no campo artístico-literário que envolvem o texto em versos estão resumidas no Quadro 57:

Quadro 57 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo a BNCC (2018)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
Oralidade	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2022).

Causou estranhamento ao grupo a habilidade relacionada à produção de textos, com foco na escrita autônoma, ser traduzida pelos verbos “ler” e “compreender”, havendo um questionamento sobre o porquê não estaria tal habilidade descrita na prática de linguagem “Leitura/Escuta”.

Como nem sempre as respostas existiram, essa dúvida não foi respondida.

No Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), as habilidades exigidas no campo artístico-literário incluíram a reflexão sobre a variação linguística, algo que foi bastante discutido pelo grupo, que não deixou esse aspecto ser esquecido.

Tanto a Base (BRASIL, 2018) quanto o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) destacaram a habilidade de “declamar”, algo que a escola tem negligenciado também. Esse espaço da declamação é, muitas vezes, sufocado, no ambiente escolar.

As habilidades que envolvem o texto em versos, segundo o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), estão resumidas no Quadro 58:

¹⁴⁸ Referência aos versos do poema “Convite”, de José Paulo Paes. PAES, José Paulo. Poemas para brincar. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

Quadro 58 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo o Currículo Paulista (2019)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação de texto poético	(EF15LP17) Apreciar poemas concretos (visuais), observando efeitos de sentido criados pela estrutura composicional do texto: distribuição e diagramação do texto, tipos de letras, ilustrações e outros efeitos visuais.
	Estrutura composicional do texto poético	
	Compreensão em leitura	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando recursos sonoros como rimas, aliterações, sons, jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais.
	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão de versos, estrofes e refrãos e seus efeitos de sentido.
Oralidade	Compreensão em leitura	(EF35LP31) Compreender efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas, na leitura de textos poéticos.
	Metáfora	
Oralidade	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir canções, notícias, entrevistas, poemas e outros textos orais, em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, respeitando os diferentes grupos e culturas locais e rejeitando preconceitos linguísticos.
	Declamação de texto poético	(EF35LP28) Declamar poemas com fluência, ritmo, respiração, pausas e entonação adequados à compreensão do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Currículo Paulista (2022).

Sendo o Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019) um orientador do trabalho docente, ainda que suas determinações não tivessem sido revisitadas após a publicação da BNCC (BRASIL, 2018) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), as habilidades de trabalho requeridas também foram respeitadas, seguindo apresentadas no Quadro 59:

Quadro 59 - Habilidades para o trabalho com texto em versos segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)

Esfera de circulação	Conteúdos	Habilidades
Literária: verso	Poema Narrativo Cordel Aprofundamento: poemas.	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciar poemas lidos ou recitados. - Recitar poemas - Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado. - Analisar o efeito de sentido de comparações e metáforas. - Identificar os diferentes gêneros literários em verso. - Interpretar e analisar as informações implícitas e explícitas dos diversos tipos de textos em verso. - Produzir textos escritos, coesos e coerentes dentro de cada gênero previsto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Ensino Municipal (2022).

A experiência do Grupo 1 buscou desprender-se do livro didático, auxiliar na formação de um repertório de leitura de textos poéticos e garantir o aspecto de fruição aos textos selecionados. Embora todas as escolas do grupo tenham desenvolvido a SD, somente uma professora teve suas aulas filmadas, o que igualmente se deu nos demais grupos (2, 3 e 4).

Mesmo que os documentos nacional e estadual não indiquem a produção de poemas, o local o faz. Por ser uma prática ainda em desconstrução – nem todo gênero precisa ser produzido –, e por ser uma escolha do grupo docente, respeitou-se essa escolha e decisão¹⁴⁹.

Merece ser registrado que os objetivos que guiaram a SD planejada buscaram refletir liberdade e autoria docente. Ainda que houvesse o olhar sobre essas orientações, elas não foram consideradas castradoras, mas permitiram a reflexão do grupo e a redefinição do que foi julgado essencial ser trabalhado. Isso se repetiu em todos os demais grupos.

As filmagens da SD sobre poema e canção foram realizadas de 25/10 a 01/11/2019. O sarau ocorreu em 29/11/2019. Houve, sem registro filmado do momento, um encontro na escola entre a pesquisadora, a equipe gestora e a professora da turma filmada no dia 31/10/2019, após o turno de aula, para leitura e discussão da primeira versão dos textos produzidos pelas crianças. Foi quando, em conjunto, definiram-se os aspectos que seriam retomados com as crianças de forma coletiva e/ou individualmente, quais critérios seriam utilizados para proposição da reescrita aos alunos e posterior avaliação da professora quanto ao atendimento da proposta. Destaca-se que as mediações no processo de revisão e reescrita se deram individualmente.

Dada a urgência imposta pelo calendário de filmagens, as situações de análise, retomada dos textos, reescrita nas escolas filmadas se deram num tempo menor do que nas outras unidades para que fosse possível a compilação do material a ser exibido.

Se a produção de poemas cabe ser discutida, a seleção do tema em comum acordo para a classe pode ser entendido um equívoco que é assumido neste trabalho. Naquele momento, a ideia que guiou essa decisão foi a de que seria possível estabelecer parâmetros de correção, cujo atendimento ao tema fizesse parte. No entanto, a ânsia de acertar fez com que os olhos da pesquisadora e dos participantes se mantivessem cegos a essa limitação.

O que acalma o coração de todos nessa percepção é reconhecer que “[...] mesmo o conceito mais firme tem algo de frouxo, múltiplo, equívoco” (NIETZSCHE, 2005, p. 77); a possibilidade do fazer de novo permitiria que o grupo formado (pesquisadora e participantes) refizesse os passos com mais atenção nesse sentido e, certamente, as crianças teriam apreciado ainda mais o trabalho desenvolvido¹⁵⁰. Por outro lado, a experiência de produzir poemas pode ser vista como possibilidade de aproximar as crianças do texto em versos (SOUZA, 2007).

¹⁴⁹ Após a conclusão do trabalho, reconhece-se que a proposta de produção poderia ter sido melhor refletida e, ainda que se mudasse pontualmente o olhar do curso (que era sobre produção, correção e avaliação de textos), e ter sido feita uma proposta de SD para poema e canção que envolvessem outras práticas (leitura, análise linguística, por exemplo). Isso exigiria uma nova reflexão de estrutura de trabalho aos participantes.

¹⁵⁰ Não seria correto dizer que não foi prazerosa a sequência desenvolvida, mas é possível acreditar que o trabalho teria sido ainda melhor do que se conseguiu realizar.

O Quadro 60 resume atividades, objetivos e tempo de filmagem da SD do Grupo 1:

Quadro 60 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 1

Data	Atividades desenvolvidas	Objetivos específicos	Tempo de filmagem
25/10/2019	<i>Flash mob</i>	1) Sensibilizar a comunidade escolar para a realização de um sarau literário escolar.	00:10:07
	Apresentação da situação de comunicação	1) Apresentar a situação de comunicação à turma, após terem presenciado evento disparador de interesse (“flash mob”); realização de um sarau literário na escola; 2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada.	02:16:06
	Atividades do módulo de reconhecimento 1	1) Ouvir música para fruição; 2) Desenvolver a percepção da poesia que há/pode haver nas letras das músicas que ouvimos no dia a dia; 3) Identificar traços característicos da linguagem poética que a diferenciam da linguagem científica, especificamente o uso das construções conotativas; 4) Familiarizar-se com a linguagem poética.	
29/10/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 2	1) Identificar o trocadilho e a antítese como recursos poéticos utilizados em músicas e em poemas; 2) Reconhecer o texto poético em suas diversas formas composicionais; 3) Conhecer textos poéticos que foram originalmente escritos para circularem em ambientes virtuais e depois viraram livros; 4) Familiarizar-se com a linguagem poética em diferentes suportes.	01:41:30
30/10/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 3	1) Identificar a comparação e a hipérbole como recursos poéticos utilizados em músicas e em poemas; 2) Relacionar o uso de determinados recursos poéticos a certas temáticas e os efeitos de sentido dessa relação; 3) Familiarizar-se com a linguagem poética em diferentes suportes.	01:04:13
31/10/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 4	1) Identificar a figura do eu-lírico no poema; 2) Reconhecer a variação linguística como recurso expressivo; 3) Familiarizar-se com a linguagem poética no trabalho com temáticas de cunho social e regionalistas.	01:35:56
	Produção inicial	1) Selecionar coletivamente o tema que a classe trabalhará na produção de poemas; 2) Produzir, individualmente e com autonomia, a primeira versão do poema.	
01/11/2019	Módulo de correção ¹⁵¹	1) Entender os critérios de correção para revisão dos poemas produzidos: a adequação à estrutura; a adequação ao tema selecionado pela turma; o emprego dos recursos linguísticos e de aspectos relativos à gramática; 2) Releer e revisar, com a ajuda do professor, a primeira versão do poema; 3) Reescrever o poema a partir dos critérios explicitados, produzindo a segunda versão do poema.	02:03:39
29/11/2019	Circulação do gênero	1) Participar do Sarau da turma, organizado pela escola.	01:30:00
Total de tempo de filmagem de aulas da SD sobre poema e canção			10:21:31

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

¹⁵¹ Houve outros momentos que não foram filmados, desenvolvidos pela professora da sala, antes da realização do sarau, por necessidade sentida pela docente de retomar alguns aspectos com as crianças. Por conta da agenda de filmagem em outras escolas, não foi possível acompanhar esse momento.

As mais de dez horas de aulas filmadas foram compiladas em um vídeo condensado (00:45:22) que foi exibido no dia 11/12/2019, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, aos participantes do curso que, conforme já explanado, foram divididos em dois grupos, de acordo com o turno de trabalho, visto que houve autorização da Secretária Municipal à época para que a formação ocorresse no horário de trabalho do professor.

Cabe esclarecer que a discussão acerca dos critérios de trabalho com o texto poético e as reflexões acerca dos textos produzidos pelos alunos de uma das escolas do grupo (que não era a filmada) também contou com a presença da pesquisadora, momento de formação que a escola oportunizou a todos os docentes, mesmos aqueles que não eram cursistas, durante o HTPC da unidade. Fica evidente, assim, que as ações formativas foram se ampliando e as escolas foram sendo atendidas em situações que se mostraram oportunas a todos os envolvidos. Para Magalhães (2001, p. 254-255),

[...] quando o profissional compreende, teoricamente, o “porquê” trabalhar determinado conceito, ele é capaz de construir o “como” trabalhá-lo que, certamente, não é igual para todos e nem para todas as situações escolares. Entender o “porquê” não é um processo simples, ao contrário, demanda tempo e elaboração.

Ademais, esses momentos com os professores não visaram a determinar quem “fez certo” e quem não o fez; foram situações em que todos puderam pensar sobre como comumente olhariam os textos das crianças, sobre o quanto a prática já comum era insuficiente e quais encaminhamentos poderiam ser adotados para fazer diferente e melhor esse processo de interferência nos textos discentes. Tratava-se de refletir sobre práticas tão consolidadas que nem questionamento sobre elas se havia cogitado até então. Muitas vezes as reclamações acerca dos procedimentos de correção estavam centradas na quantidade de textos para serem lidos e receberem “marcas” do que deveria ser modificado, o que nem sempre é feito; por essa perspectiva, justifica-se o porquê as correções acabam sendo superficiais e não cumprem a função que deveriam assumir.

Nesse processo formativo que envolve o pensar sobre as práticas, não se apresentam

[...] resultados prontos e genéricos de pesquisas realizadas por outros, mas envolve o professor no processo de pesquisa capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a modifica-la conscientemente. O modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. Assim, o seu propósito não é o de oferecer atividades que dão certo, como fórmulas mágicas, ou enfatizar um determinado conteúdo, “(...) a ênfase está no processo de construir a prática e não no produto da aula do professor.” (cf. Magalhães 1994). Neste processo, o professor deixa de ser visto como um sujeito passivo cumpridor de tarefas e reproduzidor de receitas e fórmulas e passa a ser o sujeito da sua ação, que reflete na/sobre a ação visando a construção de novos significados para a sua prática (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

As filmagens das aulas, sob essa forma de entendimento, visaram à percepção de que os encaminhamentos didáticos no trabalho com gêneros de texto/discursivos não concebem mais os modelos do livro didático e nem se resumem à “repaginação” dos modelos docentes recebidos outrora, na formação básica do próprio professor – tempos outros, concepções também outras, práticas já superadas para as determinações que se têm agora e com conhecimentos que foram sendo construídos ao longo de mais de trinta anos¹⁵². O que se quer reforçar é que não é possível coexistirem discursos sociointeracionistas que defendem o trabalho com gêneros e abordagens tradicionais de trabalho com a língua, porque uma perspectiva exclui a outra, o que permite que sejam retomadas as falas dos participantes deste trabalho na constatação que fazem acerca das próprias práticas – tradicionais sem que tivessem consciência disso. Passarelli (2012, p. 14) enfatiza que,

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final e detrimento da realização das etapas que compõem o processo.

Um dos aspectos discutidos entre os participantes acerca da prática filmada sobre poema e canção foi o trabalho de ampliação de repertório, dada a quantidade de textos, músicas, autores e compositores que foram apresentados ao longo das atividades, diferentemente do que habitualmente ocorre com o livro didático ou com práticas que circulam nos ambientes digitais, que priorizam um único texto e praticamente se prestam a “dissecar” o texto selecionado.

Costa (2010, p. 132) destaca que,

Sem desmerecer o trabalho com a poesia, gênero que já vem sendo trabalhado predominantemente na escola e nos livros didáticos, cabe ao professor abrir-se também para o universo da canção, sem a necessidade de contraposição ou dominação de um sobre o outro. Afinal, trata-se de dois gêneros que têm estrutural e historicamente forte parentesco, sendo tão próximos que é necessário diferenciá-los.

Chamou-se a atenção para a abordagem sobre variação linguística, aspecto que é uma dificuldade dos professores, principalmente no que se refere a fugir de estereótipos formal/informal e da dicotomia norma popular/norma culta.

A questão da circulação dos textos foi retomada pelo relato de uma das coordenadoras da escola filmada:

P1: Eu gostaria de fazer um comentário. No dia do sarau, eu fiquei muito emocionada e só de falar me retorna o sentimento, porque, assim, ver os alunos declamando os textos deles, lendo os textos deles e falando de sentimento, especialmente os meninos, que me chamaram

¹⁵² A referência que se toma aqui, para justificar essa perspectiva temporal, é o lançamento da obra “Portos de passagem”, de João Wanderley Geraldi, em 1991, pela Editora Martins Fontes.

muito a atenção, eu fiquei muito tocada pela parte humana do trabalho. A questão deles terem se sentido à vontade para falarem os textos deles e todos terem respeitado, porque isso tem que ser construído, porque se uma criança vai lá na frente ler o seu texto, expor seu sentimento e de repente ela é vaiada ou alguém... então isso a gente pode até instalar um bloqueio nessa criança que ela vai levar para a vida dela. Então, assim, todo cuidado, e não só com a parte dos recursos, mas com tudo... tudo foi envolvido nisso e foi maravilhoso. Uma coisa também, assim, que eu quero ressaltar, sobre você [em referência à pesquisadora] ter ido na escola e ter feito a interferência, me chamou muito a atenção a questão do aluno X¹⁵³, que foi uma criança que se destacou ali e que me chamou muito a atenção porque foi uma atividade diferente que tocou aquela criança, as intervenções na sala, que era uma criança que não estava se envolvendo e que, inclusive, estava ultimamente todos os dias lá comigo e eu conversando muito com ele porque ele estava se envolvendo em muitas confusões. Confusões, às vezes, de xingar a mãe do outro, de agredir uma criança, e eu fiquei surpresa porque, depois desse trabalho, ele não voltou mais lá, sabe?!

Sobre essa circulação dos textos, a coordenadora de outra escola do Grupo que igualmente desenvolveu a SD relatou:

P2: No momento do sarau, também, todos quiseram compartilhar os seus textos de autoria, e isso também chamou a atenção, porque é uma exposição a mais. Tem aqueles que se destacam, ou aqueles que nos surpreendem, mas foi um trabalho muito gostoso de ser realizado e a gente viu que é possível.

Deve-se destacar que as professoras não impuseram que as crianças lessem/declamassem o próprio texto produzido, deixando-as à vontade para selecionarem outros, caso assim preferissem.

A coordenadora da outra escola do Grupo 1 discorreu, ainda, sobre os ajustes que fizeram ao que havia sido planejado pelo grupo a partir das discussões em HTPC com a equipe da escola, e apresentou uma relação que foi possível estabelecer enquanto via o vídeo, pontualmente no trabalho com um dos recursos trabalhados:

P2: Uma das coisas que a gente estava conversando aqui foi o recorte que a professora da filmagem fez para trabalhar com as hipérboles, ficou bem mais pontual e a gente já refletiu aqui que na nossa condução, de repente, seria um outro olhar, que a gente achou que ficou muito bacana, porque nós fizemos de uma maneira diferente.

Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 107) consideram que

¹⁵³ Preserva-se aqui o nome citado.

Analisar boas situações de ensino de leitura e de escrita reduz as inquietações geradas quando se tenta mudar práticas arraigadas, permite elaborar respostas concretas aos problemas que os professores terão de enfrentar e, portanto, contribui para configurar um novo marco de referência para a ação em sala de aula. Ao mesmo tempo, a análise desse repertório de situações didáticas leva a problematizar a própria prática e a tematizar os pressupostos subjacentes a ela.

Isso parece ter se evidenciado na fala da coordenadora, quando percebe que uma abordagem diferente da que foi feita na unidade em que trabalha poderia ter gerado aprendizados mais profícuos aos alunos. No entanto, é válido considerar que essa reflexão foi possível porque se comparou os fazeres, mas não significa dizer que há uma forma mais certa e outra errada de se organizar a prática. É importante que se reforce que “[...] o professor deve também ser autor de seu projeto pedagógico, ao desencadear processos de educação da escrita” (PEREIRA JÚNIOR, 2016, p. 174).

Uma das indagações docentes é com relação aos aprendizados que são desenvolvidos na escola e como essa percepção de uso social se dá, a “função” do conhecimento, que capacita toda pessoa a participar das atividades sociais. No caso do poema, não se pretendeu com a experiência, e nem é função da escola, “formar poetas”, mas se objetivou desenvolver a percepção desse gênero na sociedade e o “consumo” deles no dia a dia.

O relato da professora que desenvolveu a prática contribui para destacar a importância que a experiência assumiu para as crianças:

P3: Vendo o resultado final, é muito bacana, ainda comentei com a coordenadora, uma das alunas que tinha todas as dificuldades do mundo produziu uma poesia linda de se ver, foi lá, leu pra todo mundo, só esse fato já valeu a pena. [...] eles [os alunos] se doaram mesmo, trabalharam, no começo eu falei “eles são tão agitados, acho que não vai”... mas eles se concentraram e foi um trabalho muito bom. Outra musicou o próprio texto e cantou para os colegas. [...] Antes do sarau, nós fomos convidados a participar de um evento numa instituição do bairro, que eles estão trabalhando com poesia, né, e aí a turma foi. E aí lá, o mediador e o professor de teatro falando sobre poesia e tal e aí eles falando para os professores sobre trocadilho, sobre o exagero, daí eu pensei “gente, olha como ficou na cabeça deles”...

Ao longo da exibição da filmagem, o vídeo era pausado e alguns encaminhamentos eram discutidos. As questões centravam-se nas formas de fazer além dos exercícios de pergunta/resposta e na tentativa de evidenciar uma atuação que priorizasse o dizer do aluno, seus entendimentos e suas elaborações e construções.

A leveza com que a professora conduziu o trabalho com o gênero selecionado não significou facilidade, mas, sem dúvida, foi o que o tornou possível e prazeroso. Essa constatação permite retomar as conclusões de Demo (1999, p. 40-41):

Esse tipo de visão mais interdisciplinar tem levado à valorização do que Assmann (1998) chama de “sociedade aprendente”, para indicar a característica humana e biológica da capacidade de aprender em sentido sobretudo político. Trata-se de um reencantamento da educação, à medida que a subjetividade entra em jogo, seja no sentido mais radical de que a vida pode se confundir em grande parte com a aprendizagem reconstrutiva, seja no mais imediato de que, sendo aprendizagem algo tão natural, precisa representar também a vontade de viver, incluindo fortemente a face do prazer e da sedução. É claro que tais ideias se prestam às mais sonas banalizações, mas isso não lhes retira o mérito intrínseco, hoje dotadas de base científica mais clara. Embora seja impraticável entender o prazer sem a dor, está fora de dúvida que a escola carece urgentemente de encanto.

E, quiçá, com uma cantoria forte e alta, a educação também melhora...

8.2 “Informação é tudo aquilo que muda o meu comportamento futuro. O resto é ruído”¹⁵⁴: a SD sobre infográfico na proposta de formação do curso

A multimodalidade chegou aos documentos oficiais: está na BNCC (BRASIL, 2018). Uma vez determinada, há que se descobrir um meio de levá-la de forma consciente/refletida e planejada para a sala de aula. Quando essa urgência comparece, não há mais como evitar o trabalho com as diferentes e múltiplas linguagens; “O importante seria, então, aprender essas linguagens, operá-las, dominá-las, manejá-las conscientemente” (RIBEIRO, 2016, p. 12).

Segundo Ribeiro (2010, p. 241),

Mais do que intervenções de caráter meramente linguístico, a retextualização demanda a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar mudanças inclusive na composição entre informação, texto, linguagens empregadas e suportes. Esse replanejamento faz emergir a questão da multimodalidade, isto é, as camadas de discurso e recursos linguísticos e gráficos selecionados e combinados a fim de compor determinado produto legível.

Essa afirmação dimensiona o trabalho com o gênero escolhido pelo Grupo 2. O infográfico, embora presente em livros didáticos, especialmente de áreas como Geografia, História e Ciências, é usado para abordagem de conteúdos específicos, mas não é comumente estudado, então, para ensiná-lo, fundamental que o professor aprendesse antes e também.

Foram consultados os seguintes documentos norteadores do planejamento: BNCC (BRASIL, 2018) e Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019). Não há indicações para o trabalho com o gênero infográfico no Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019).

Na BNCC (BRASIL, 2018), o gênero infográfico é parte dos relacionados no campo das práticas de estudo e pesquisa e as habilidades descritas no documento, ainda que não tragam de forma explícita o termo “infográfico”, estão resumidas no Quadro 61:

¹⁵⁴ Excerto do texto “Saiba a diferença entre informação e ruído”, de Stephen Kanitz, publicado em seu blog, em 17/12/2020, disponível em: <https://blog.kanitz.com.br/informacao-ruido/>. Acesso em: 07 out. 2021.

Quadro 61 - Habilidades para o trabalho com infográfico segundo a BNCC (2018)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2022).

No Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), as habilidades exigidas no campo das práticas de estudo e pesquisa que envolvem o infográfico estão resumidas no Quadro 62:

Quadro 62 - Habilidades para o trabalho com infográfico segundo o Currículo Paulista (2019)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas, presentes em textos de diferentes gêneros do campo das práticas de estudo e pesquisa, como relatórios, textos didáticos, entre outros.
Escrita (autônoma)	Produção escrita	(EF05LP24A) Planejar e produzir textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?), sobre tema de interesse dos estudantes, para organizar resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, com a inclusão de imagens, gráficos, tabelas ou infográficos, considerando a situação comunicativa, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP24B) Revisar e editar resumos, mapas conceituais, textos de divulgação científica, você sabia quê?, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do gênero
Oralidade	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Currículo Paulista (2022).

As filmagens referentes à SD sobre infográficos foram realizadas de 07/11 a 19/11/2019. O desfile, momento em que os *banners* com os infográficos produzidos pelas crianças foram expostos, ocorreu em 08/12/2019. Cada escola que compunha o Grupo 2 produziu dois *banners*, cuja impressão para exposição foi custeada pela Secretaria Municipal de Educação.

O Quadro 63, na sequência, resume o tempo de filmagem da SD do Grupo 2, sem computar o momento do desfile, quando os textos produzidos circularam socialmente:

Quadro 63 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 2

Data	Atividades desenvolvidas	Objetivos específicos	Tempo de filmagem
07/11/2019	Apresentação da situação de comunicação	1) Apresentar a situação de comunicação à turma: em virtude do desfile comemorativo de aniversário da cidade com temática relacionada ao meio ambiente e das ações voltadas à aquisição do selo verde/azul por parte do município de Birigui, haverá a realização de uma exposição de <i>banners</i> com resultados de pesquisas realizadas por algumas escolas municipais sobre temas definidos pela Secretaria Municipal de Educação; 2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada: infográfico.	02:27:41
	Atividades do módulo de reconhecimento 1	1) Ler infográficos que trabalham mesmo tema; 2) Identificar como as informações são tratadas nos infográficos; 3) Expor informações lidas em infográficos; 4) Familiarizar-se com a linguagem dos infográficos.	
08/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 2	1) Comparar infográficos lidos; 2) Identificar elementos constitutivos de infográficos; 2) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais do infográfico; 4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.	01:12:07
12/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 3	1) Reconhecer a importância do título no infográfico, estabelecendo relação de coerência com o tema tratado por meio da elaboração de título a infográfico já existente; 2) Elaborar, de forma sucinta, informações textuais para infográfico, baseando-se em recursos imagéticos e contextuais de infográfico já existente, de forma a perceber a linguagem objetiva e resumida; 3) Determinar, com base em leitura de infográficos, o público-alvo dos textos, atentando para as marcas linguísticas; 4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.	01:59:00
13/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 4	1) Comparar texto de curiosidade divulgado em revista de interesse geral a infográfico de mesmo tema; 2) Identificar as adaptações textuais que foram feitas do texto de curiosidade para o infográfico; 3) Reconhecer a necessidade de síntese textual para o texto do infográfico; 4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.	01:53:40
14/11/2019	Módulo de Alimentação temática	1) Ler e identificar informações importantes em textos informativos acerca de tema que a escola trabalhará no desfile da cidade; 2) Extrair informações de textos informativos, resumindo-os com coerência.	01:14:31
	Produção inicial	1) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do infográfico.	
19/11/2019	Módulo de correção	1) Entender os critérios para a elaboração coletiva do infográfico.	01:09:35
	Produção coletiva	1) Produzir, coletivamente, a versão do infográfico da sala a partir da produção dos grupos; 2) Reler e revisar o infográfico produzido; 3) Digitalizar as imagens, digitar informações, montar a versão digital do infográfico para envio à gráfica.	
08/12/2019	Circulação do gênero	1) Expor os <i>banners</i> no desfile comemorativo.	-
Total de tempo de filmagem de aulas da SD sobre infográfico			09:56:34

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A compilação das filmagens da SD sobre infográfico resultou em um vídeo condensado (01:07:11) que foi exibido no dia 10/12/2019, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, aos participantes do curso em dois turnos, dependendo da jornada de trabalho do professor, conforme já explicitado.

Na proposta de produção dos infográficos, as mediações no processo de revisão e reescrita primeiramente se deram em pequenos grupos e, depois, coletivamente. A temática dos infográficos seguiu a abordagem que cada escola deveria fazer no desfile comemorativo da cidade, que foi definida pela Secretaria de Educação em reunião com os gestores escolares. O tema do desfile foi “Birigui: uma cidade sustentável”, destacando os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

Para a produção na sala filmada, a professora dividiu a turma em pequenos grupos, sendo cada um responsável pela elaboração de um item que comporia o infográfico. A junção de cada elemento, depois, resultou no *banner* da sala.

Um dos aspectos abordados em todas as filmagens foi com relação à preocupação recorrente das escolas com o trabalho com os descritores da Prova Brasil, considerando a cobrança das redes de ensino por resultados nessa avaliação externa. Tratar dessa questão foi importante para elucidar que as habilidades requeridas nessas avaliações não demandam um trabalho separado com foco no “treino” da criança. Em muitas atividades essas habilidades elencadas estavam presentes, como é o caso da abordagem do tema nos infográficos, mas isso aparecia integrado ao trabalho de leitura e entendimento dos textos selecionados. As avaliações externas existem, são um ponto de atenção das redes e das escolas, mas vencer essa concepção de “treino” de descritores é fundamental na cultura escolar e de formação docente.

A dificuldade revelada pelas crianças no trabalho de identificação do tema mostrou a necessidade de retomada da discussão de um dia para o outro mostrado na compilação da filmagem e permitiu a reflexão sobre a flexibilidade do planejamento docente frente às dificuldades discentes reveladas no processo. A professora filmada nessa SD mostrou muita segurança e propriedade nessa adaptação; a decisão dela foi bastante sábia ao fazê-lo por meio de uma atividade, antes de seguir o planejado pelo grupo, com os recursos e materiais de que ela dispunha, retomando de outra forma a abordagem proposta anteriormente. A professora não precisou de materiais/textos novos, a sua abordagem e outras atividades apresentadas é que foram diferenciadas.

Uma das professoras que também aplicou a SD com sua turma ponderou:

P4: *Você acabou de falar, chamar a atenção para essa questão da zona de conforto, né... não é um gênero que a gente domina, não é conhecido, mas ao mesmo tempo, lá no final,*

foi gratificante ver o resultado, as crianças orgulhosas ali de ver o resultado na praça, o final da construção toda lá. Foi muito legal, apesar do trabalho que deu toda a caminhada.

P5: Como faz a diferença a função social, né, como eles fazem com mais empenho, com mais dedicação, sabendo que vai ter, que tem um porquê! Foi muito gostoso mesmo de ver as crianças vendo a exposição lá no domingo.

É válido considerar a satisfação sentida pelas crianças pela circulação social do gênero trabalhado e produzido. Carnin e Guimarães (2014, p. 128) atentam que,

Se no cenário educacional brasileiro parece existir um consenso de que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve ser realizado por meio de atividades que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes textos, essa mesma certeza não existe quando se confronta a realidade em sala de aula.

Assim, por mais que seja defendida a necessidade de circulação social do gênero, esse foi justamente o ponto de reflexão tomado por se mostrar um aspecto diferente do que cotidianamente é feito, ou seja, a didatização do gênero sem considerar sua circulação. É fundamental que o texto saia do caderno, que os alunos saibam que serão lidos (e não somente pelo professor), que o texto vai existir de fato no meio social. O processo de didatização é necessário para o estudo do gênero, mas a produção não pode se desvincular da situação de comunicação real. A produção textual precisa ser “de verdade”.

P6: A gente teve muitas dificuldades; uma porque era um gênero novo, e outra porque o nosso tema era difícil de encontrar, para eles pesquisarem. A gente teve uma dificuldade um pouco maior.

P7: Nós incluímos na SD uma palestra com o funcionário da Secretaria do Meio Ambiente, que foi falar sobre as nascentes e as crianças ficaram encantadas, as professoras, coordenadoras, porque ele trouxe tanta informação sobre as nascentes urbanas, os córregos urbanos, e a partir daí nós começamos a pesquisar, uma aluna encontrou e levou uma coleção que Birigui fez com a Folha da Região [jornal regional] por causa dos cem anos [da cidade] e um fascículo falava sobre isso, sobre o Ribeirão Baixotes, e eles ficaram empolgadíssimos.

Uma outra escola que também buscou essa parceria com a Secretaria do Meio Ambiente fez questão de dizer o quanto foi determinante aos alunos essa conversa com os profissionais que se dispuseram a ir até às escolas para essa ampliação temática:

P8: Quando chegou na parte do professor [do planejamento em virtude da temática da escola e que não foi pensado com o grupo], que tinha que trazer materiais, textos com relação ao tema, como na nossa escola era sobre o Baixotes, eu gostaria de pontuar a questão da Secretaria do Meio Ambiente, porque nós sempre falávamos para as crianças sobre a questão da circulação, nós falávamos sempre sobre essa preocupação com o leitor... Então, gente, o

nosso tema era o Baixotes, ele abastece a cidade de Birigui, tá... mas abastece quantos por cento? Porque como tinha porcentagens nos outros que analisamos, eles queriam colocar, mas abastece quanto? 50%? 60% da população? Não sabíamos... Daí nós ligamos aqui no Meio Ambiente, o profissional foi até a escola, ele falou tudo certinho [...] foi riquíssima a questão que ele deu uma aula, como era do Baixotes ao oceano, ele passou pelas Bacias Hidrográficas do Tietê, do Paraná, todas as informações que estão nos banners são verdadeiras porque nós falávamos “Pessoal, já pensou se passa alguém lá no dia do desfile, alguém que é do Meio Ambiente e nós vamos colocar lá que o Ribeirão Baixotes abastece uma porcentagem errada... nossa...”. Outra questão que surgiu também foi onde era a nascente do Ribeirão Baixotes, pegamos mapas para olhar. [...] Eu falei “Nós temos que colocar informações verdadeiras, temos que ter essa preocupação”. Então, a ida do profissional até a escola com todas as informações que ele levou foi de extrema importância, por conta dessa preocupação, isso vai ser exposto e não pode ter nenhuma informação errada. Então, foi um trabalho muito custoso, demandou muita pesquisa em fontes bem verdadeiras, e a Secretaria do Meio Ambiente foi parceira!

As falas denotam a relevância de um aspecto da SD que nem sempre recebe a devida atenção: a alimentação temática. O escrever sobre algum assunto/tema demanda conhecer fatos, informações, opiniões sobre o que se escreve. A dificuldade sentida pela escola se refere ao fato de ter que se escrever sobre questões locais e a falta de materiais para pesquisa que estão disponíveis para consulta dos professores e dos alunos, daí também o diferencial da escola que buscou, dentro da instituição maior que integra – a Prefeitura – parcerias em outras secretarias para o desenvolvimento da proposta, incluindo na organização da SD esse momento da palestra, marcando, também, a originalidade do material produzido pelos estudantes, que apresentaram informações que não são facilmente encontradas.

P6: Eles [os alunos] que, às vezes, a gente ia para outro conteúdo [outra atividade da rotina do dia] e as crianças pediam para voltar e continuar o trabalho com o infográfico, eles pediam “por favor, vamos continuar fazendo”, eles gostaram muito, eles se entregaram mesmo ao trabalho.

Mais uma vez se destacou a intervenção que foi feita no processo de produção do infográfico da sala, que começa em pequenos grupos e, depois, parte para uma intervenção coletiva, a partir dos pontos de estudo e dos critérios que deveriam ser atendidos.

P6: Foi difícil administrar e das crianças aceitarem, porque um colega tinha que dar a ideia e um grupo aceitou, o outro não, então, eles queriam colocar a sua ideia, foi difícil administrar isso.

A exposição do texto foi um fator marcadamente considerado no momento das intervenções, visto que a todo momento se pensava em quem leria o material produzido, se as informações estavam coerentes, se eram verossímeis, se o texto estava bem construído estrutural e gramaticalmente, se as imagens tinham qualidade e estavam nítidas.

P6: *As crianças dela [em referência a outra professora da escola que desenvolvera o trabalho] tiveram mais dificuldade que as minhas nessa questão do título e do subtítulo. Uma coisa a gente teve um parâmetro de que a gente trabalha igual, às vezes, o que dá para minha sala dá para a sala dela, mas às vezes tem que adaptar. [...] uma criança que tem mais dificuldade pode aprender o mesmo conteúdo, mas com um pouco mais de cuidado, de intervenção, de um olhar mais cuidadoso, crítico ali em cima para que essa criança se desenvolva.*

A fala mostra que, apesar de um planejamento comum, que foi pensado conjuntamente com outros professores e escolas com realidades bastante distintas, não se pode considerar uma “receita”, um “modelo”, cabendo adaptações que são fundamentais em virtude das características da sala, do grupo de trabalho. Embora o planejamento tenha sido pensado por todos, no momento da execução foi havendo apropriações docentes que justificaram os encaminhamentos adotados em cada sala de aula em que o processo se deu, os professores e as escolas foram sentindo necessidade de que adaptações fossem sendo feitas.

Enfaticamente, ressaltou-se que não se espera do professor a reprodução acrítica de comandas, o sucesso de um trabalho considera a reflexão que se faz acerca desse planejamento.

P6: *Eu achava que ia ser desafiador para eles, mas desde o começo eles começaram a... sabe... mostrar que estava muito fácil, então eu falei para a coordenadora “eu vou dar essa atividade e eles vão tirar de letra”, então eles me mostraram que eles sabiam mais do que eu achava que eles sabiam.*

P9: *A minha turma já não. A gente pesquisou bastante essa questão da estrutura. Revistas... a maioria dos infográficos que a gente viu foi em revistas e eles identificavam. Eles achavam infográficos e iam mostrar, eles já estavam se apropriando ali, de identificar um infográfico, mostrando que já estavam entendendo o que era infográfico.*

Destacou-se que o trabalho com as crianças não partiu do conceito, de trazer informações prontas definindo o que era infográfico e qual era sua estrutura, mas tudo foi sendo construído com os alunos a partir do contato com o gênero e das atividades que foram pensadas, ou seja, a sistematização foi sendo feita ao longo do processo.

P7: *Nós também pesquisamos os aplicativos que ajudam a construir o infográfico. Eu por exemplo coloquei “Natureza”, vai aparecendo um monte de imagens, de porcentagens, você só monta depois os blocos. Era tudo em inglês, mas é muito interessante.*

P9: *Eu levei revistas [mostrando um exemplar da SuperInteressante que só trazia infográficos]. Eles viram muitas, descobriram muita coisa. Tem muito material e eles gostaram bastante.*

Em outra colocação, a manifestação da participante revela o quanto os alunos aproveitaram e apreciaram os momentos de trabalho com o gênero em sala de aula:

P10: *Eu acho assim... para os alunos, eu penso assim, foi prazeroso demais, eles gostaram bastante, principalmente na parte final que foi a produção.*

Discutiu-se o quanto ainda se precisa avançar na abordagem interdisciplinar visto que o infográfico é um gênero que envolve o conteúdo de outros componentes curriculares e o quanto rica é a organização de aulas que consideram esse aspecto, que é também um dos princípios da sequência didática.

Em uma das colocações há uma análise bastante crítica acerca dos processos formativos, em especial dos organizados pelos órgãos centrais e voltados às demandas das escolas:

P11: *Eu posso falar uma coisa? A definição primeira que a gente fez quando estávamos lá os três grupos, das três escolas, era realmente que a gente trabalhasse algo que a gente não sabia, porque... o que acontece? É... quando a gente faz esses momentos dentro do HTPC, de planejar, a gente vai na nossa zona de conforto. A gente planeja uma sequência didática com aquilo que eu sei fazer, e aí eu exponho para o grupo, a gestão tenta fazer suas intervenções com aquilo que ela também sabe, e a gente não sabe tudo, ou quase nada, mas... como a gente tinha esse apoio, a gente pensou, “vamos aproveitar! E vamos trabalhar alguma coisa que a gente não sabe para a gente dar um passo”, entendeu?! Mas falta isso, falta esse apoio muitas vezes dentro das escolas, porque o momento até existe, o momento de planejar a sequência até existe, de compartilhar com o grupo existe... o que não... o que nos falta é alguém para nos ajudar, porque a gestão não sabe tudo, né... a gente precisa... eu venho falando isso há muito tempo dentro da rede, precisa-se urgente de que os gestores tenham algo a mais para poder também oferecer aos professores, porque eu estou há doze anos entre coordenação e direção, fico caminhando de um lado e de outro, mas nesses doze anos não teve uma formação específica para os gestores, e aí a gente acaba pecando, porque o que a gente poderia intervir para facilitar o trabalho em sala de aula, a gente também não tem conhecimento. Então existe uma falha aí...*

Malabarba (2016, p. 60) pontua que

[...] a profissão docente, como qualquer outra, demanda conhecimento técnico, formação e reflexão constantes. Trata-se de um agir especializado, que pressupõe expectativas próprias relacionadas a um saber específico. Esse saber, no entanto, não pode ser confundido com o simples saber sobre algo [...]. O saber de que se fala aqui está ligado ao conjunto de capacidades mobilizadas pelos professores no dia a dia de suas salas de aula, que, em última análise, possibilita criar um ambiente propício à aprendizagem (uma classe que funcione!). Ainda, reitera-se que uma das capacidades que compõem esse saber, como mencionamos a partir de Bronckart (2006), é lidar com o que foi anteriormente planejado e com as reações dos alunos.

Dada essa complexidade, reflete-se na fala da participante a consciência que reivindica processos formativos voltados à gestão escolar, principalmente no que tange ao oferecimento de uma formação continuada que colabore com os professores em seu desenvolvimento profissional. Fica implícita a crítica à atuação dos órgãos centrais na proposição de formações que não consideram a especificidade da atuação da gestão, que não levam em conta as demandas da sala de aula, a um modelo formativo desconectado das necessidades reais das escolas e de seus profissionais, aos processos que ocorrem no interior das unidades, muitas vezes faltando o olhar reflexivo sobre o plano didático do professor. Fala-se muito do apoio ao professor pela gestão escolar, mas pouco se foca no apoio das redes à gestão da escola, um acompanhamento que fica a desejar muitas vezes por se achar (ou ser mais fácil assim pensar) que as escolas “caminham sozinhas”.

A reflexão sobre as marcas de autoria na produção textual, pauta de um dos encontros do curso, foi retomada durante as discussões e levantou-se a dificuldade de se abordar tal aspecto, muitas vezes pela pouca exploração que se dá a essa questão, até mesmo na diferenciação entre tema e título que parece ser algo tão simples, mas de pouca exploração:

P12: A gente vê, por exemplo, quando a gente dá um tema para as crianças produzirem um texto, 80% da sala empregam como título o tema que você passou, é porque ela tá cumprindo aquilo de tabela, ela não está... não tem nem marca de autoria desde o começo, né...

Carvalho (2011, p. 239) considera que as problematizações lançadas pela professora é que oportunizam novas descobertas,

[...] levando os alunos à compreensão de que há certa liberdade para feitura dos textos, dependendo das condições de produção e dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa. Tal dinâmica coloca em jogo que o ato criativo na produção de texto tem a ver, também, com a dinâmica de ler e ser lido por outros companheiros de sala de aula. O próprio processo de autoria só decorre se os textos produzidos pelos sujeitos forem lidos por outros. Tal fator parece ser decisivo no modo de tornar a escrita um fator motivador.

Esse fator de “ser lido” parece, por fala anterior, ter sido bastante trabalhado pelos participantes e comparece de forma marcante no depoimento de uma das professoras (P8), que completa analisando os recursos por ela valorizados e utilizados pelas crianças:

P8: *Às vezes nós subestimamos nossos alunos, por exemplo com relação ao título “Do Rio Baixotes ao oceano: vida que flui”, e um aluno sugeriu, vamos colocar o subtítulo “As vidas nas águas” [...] e eu achei marcante, vou falar da minha sala, porque a maioria eles que produziram realmente. Então, eu achei legal a jogada das cores, o título eles quiseram fazer em azul, e, se você perceber, abaixo do título começa um tracinho bem discreto que é o Baixotes, aí Tietê, Paraná e as ondas do oceano [a professora foi fazendo o desenho no ar para fazer referência ao que os alunos tinham feito], e eu achei interessante essa jogada... esse recurso... então, foi um recurso que eu achei interessantíssimo e que surgiu tudo das crianças, o que eu acho que é mais importante.*

A falta de recursos para o desenvolvimento de propostas mais diferenciadas compareceu à discussão:

P8: *Os textos digitados, como nós não temos sala de informática, nós levamos nossos notebooks [...] os textos que estão lá as crianças que digitaram, então tem muito assim a mão da criança! Foi muito prazeroso, nós ficamos muito surpresas... nós falamos “nós não vamos conseguir”... nós não estávamos acreditando que estava saindo tudo daquele jeito... [...] nós não temos datashow e é legal também filmar numa escola diferente, porque nós não temos sala de informática, não tem datashow, nós temos uma TV e nós fomos pelo que nós tínhamos... então, aquele do bullying [em referência a um infográfico projetado para os alunos pela professora filmada] e esse da comida desperdiçada, nós ficamos com eles um tempão na TV, eu julguei que foi uma atividade que colaborou muito para eles compreenderem os elementos do infográfico porque aí você via que tinha vários dos elementos, das características do gênero. Então, eu julgo que aquela etapa, nessa parte, ajudou muito, muito, muito para eles construírem o próprio.*

O aspecto da falta de investimentos em recursos que garantiriam aulas mais elaboradas, embora as professoras tenham usado recursos dos quais dispunham e tenham feito adaptações, é um fator que retarda o desenvolvimento das escolas, do trabalho docente e da aprendizagem das crianças. Infelizmente, não é dada a devida atenção às carências das escolas e ainda perdura uma mentalidade perniciosa que acha que a educação “gasta demais” e que os professores “trabalham pouco”. Pior ainda quando essa fala parte dos que ocupam posições que poderiam modificar tais contextos...

8.3 “[...] a escola tem de ser tão (ou até mais!) divertida quanto a brincadeira”¹⁵⁵: a SD sobre regras de jogo na proposta de formação do curso

O texto injuntivo está presente no cotidiano das crianças, desde bem pequenas elas participam de situações significativas em que regras fazem sentido: os jogos e as brincadeiras.

O Grupo 3, ao seleccionar a regra de jogo como gênero de estudo, imaginou integrar dois aspectos muito importantes: a produção textual e o aspecto lúdico da aprendizagem. “Aprender brincando” pareceu, ao grupo, ser uma “combinação perfeita”.

Costa Val e Barros (2008, p. 164), em pesquisa com receitas e regras de jogo na fase de alfabetização, reforçam que é preciso que se tenha

[...] um modo de olhar que permite enxergar, na produção das crianças aprendizagens da escrita, não as imperfeições decorrentes da comparação com textos de adultos, mas a riqueza do processo de construção de um novo conhecimento. Nessa escolha de dirigir o olhar também sobre o processo, acreditamos estar a maior contribuição deste trabalho para a discussão das práticas de ensino, porque, quando na escola julga-se apenas o produto merecedor de atenção, pode-se estar perdendo o mais importante: a possibilidade de detectar as dificuldades e os progressos dos alunos para, a partir daí, determinar a zona de intervenção na qual devem atuar os professores. Com esse olhar é que se considera possível promover, na sala de aula, um ensino mais conseqüente, mais agradável e mais democrático.

Na BNCC (BRASIL, 2018), as regras de jogos integram o campo da vida cotidiana e as habilidades exigidas para o trabalho com esse gênero estão resumidas no Quadro 64:

Quadro 64 - Habilidades para o trabalho com regras de jogos segundo a BNCC (2018)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2022).

No Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), não há indicação de habilidades para o trabalho com regras de jogos, tampouco com outro gênero injuntivo.

No Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019), as regras de jogos compõem como conteúdo de trabalho e as habilidades requeridas seguem apresentadas no Quadro 65:

¹⁵⁵ Trecho do livro “Declaração universal do moleque invocado”, de Fernando Bonassi. BONASSI, Fernando. **Declaração universal do moleque invocado**. 2. ed. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018. p. 17.

Quadro 65 - Habilidades para o trabalho com regras de jogo segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)

Esfera de circulação	Conteúdos	Habilidades
Cotidiana	Regras de jogo Carta e e-mail Propaganda Roteiro e mapa de localização, descrição de itinerário Aprofundamento: relato de vivência.	- Jogar utilizando regras do jogo. - Reelaborar novas regras. - Ler e escrever carta e e-mail, considerando o destinatário. - Ler e escrever relatos de experiências vividas. - Elaborar roteiro e mapa de localização considerando pontos de referência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Ensino Municipal (2022).

As filmagens referentes à SD sobre regras de jogo foram realizadas de 20/11 a 25/11/2019. O momento em que as crianças brincaram com os jogos que confeccionaram, em data posterior – 10/12/2019 –, não foi filmado, mas foi feito registro fotográfico.

Na proposta da SD, as crianças produziram um jogo de tabuleiro e suas regras, as mediações no processo de revisão e reescrita se deram por grupos.

Sobre esses necessários processos do trabalho com a produção textual na escola, Brandão (2007, p. 119-120) reflete que não se trata somente de escolhas lexicais, mas revela uma mudança de postura do professor na condução do trabalho:

Possivelmente, a atual preferência pelos termos “reescrita”, “refação” e “revisão” de textos, em substituição à mais antiga expressão “correção de texto”, reflete uma tentativa de marcar o abandono de certas práticas de ensino de língua comumente associadas a essa última alternativa.

Assim, enquanto a “correção” parece ser vista como algo pertencente ao domínio quase exclusivo do professor, que avalia o texto e o devolve ao aluno – com os erros precisamente destacados e passados para uma forma “correta” –, os termos revisão e refação buscam passar a idéia de um trabalho de parceria entre professores e alunos, com base no pressuposto de que o texto escrito não é, necessariamente, gerado numa primeira e única tentativa. Ao contrário, o texto passa a ser visto como algo que pode ser reescrito e melhorado, sendo o processo de revisão entendido como um dos elementos constitutivos da atividade de escrita. Em outras palavras, a produção de um texto é concebida como resultante de sucessivas etapas de planejamento do que se pretende escrever: preparação e escrita propriamente dita do que foi planejado, avaliação, replanejamento e reelaboração/ edição final.

Por mais que as crianças tenham contato com as regras de jogo e se sintam familiarizadas com o gênero, ensinar os estudantes a produzir esse gênero textual implica, também, ensinar procedimentos que certamente serão adotados em outros momentos de escrita de textos.

É certo que, na etapa de escolaridade em que se encontram, a autonomia nesse processo de revisão e reescrita não é plena, por isso mesmo se insiste na importância da mediação docente para que a criança vá se apropriando desses procedimentos.

O Quadro 66, na sequência, resume atividades, objetivos e tempo de filmagem da SD do Grupo 3:

Quadro 66 - Tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 3

Data	Atividades desenvolvidas	Objetivos específicos	Tempo de filmagem
20/11/2019	Apresentação da situação de comunicação	1) Apresentar a situação de comunicação à turma: em virtude do encerramento do ano letivo e da “despedida” das turmas de quinto ano da escola, serão realizadas algumas atividades com essas salas e uma dessas atividades será o dia dos jogos. Para tanto, cada turma criará seu jogo de percurso, tipo trilha, com desafios bem interessantes, para ser jogado com a outra turma; 2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada: regra de jogo.	02:16:10
	Atividades do módulo de reconhecimento 1	1) Discutir a necessidade de regras estabelecidas em conjunto para a execução de um jogo ou brincadeira; 2) Definir coletivamente as regras do Jogo do Stop, de acordo com o vivenciado pela turma; 3) Comparar regras construídas pela turma com regras do jogo escritas por outrem; 4) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.	
21/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 2	1) Entender a necessidade das regras para a execução de jogos; 2) Identificar elementos linguísticos de regras de jogos; 3) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais de regras de jogos; 4) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.	02:24:21
22/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 3	1) Reconhecer a importância da identificação do público-alvo para estruturação e organização linguística do texto; 2) Entender a necessidade das regras para a execução de jogos; 3) Identificar elementos linguísticos de regras de jogos; 4) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais de regras de jogos; 5) Comparar a linguagem de textos produzidos pela turma com a de textos que circulam socialmente, fazendo as devidas adaptações aos seus para que atendam às convenções do gênero na sociedade; 5) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.	02:18:48
25/11/2019	Produção inicial	1) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do jogo de trilha/de tabuleiro e suas regras.	02:07:23
	Módulo de correção	1) Entender os critérios estabelecidos para a correção do texto; 2) Releer e revisar, com a ajuda dos colegas e do professor, a primeira versão das regras do jogo produzido.	
10/12/2019	Circulação do gênero	1) Participar dos momentos de recreação utilizando os jogos produzidos.	-
Total de tempo de filmagem de aulas da SD sobre regras de jogo			09:06:42

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O tempo de filmagem de cada etapa evidencia que se tratou de uma sequência que exigiu bastante da professora e dos alunos para que se cumprisse o calendário de filmagem. Não fosse isso, a SD se estenderia por um período maior e o trabalho com o gênero seria melhor dividido em mais dias. O total de horas de aulas filmadas foram compiladas em um vídeo condensado (00:50:12) que foi exibido no dia 10/12/2019, juntamente com a SD sobre infográfico.

Durante a exibição do vídeo compilado, foi possível refletir sobre a dificuldade demonstrada pelas crianças em uma das atividades que envolvia o uso de conectivos no texto

que estavam produzindo coletivamente. Oportunizar momentos para se pensar sobre o emprego de recursos coesivos é fundamental e marcadamente na filmagem se constatou que exercícios isolados, do tipo “preencha a lacuna”, ou decorar listas de advérbios e pronomes não contribuem para que as crianças desenvolvam habilidades suficientes para empregar tais recursos.

Há que se destacar que a participação dos alunos foi bastante significativa nas discussões que foram oportunizadas nos grupos de trabalho:

P1: Foi muito além, a gente se surpreendeu, as colocações foram perfeitas, houve muita... eles entravam em contradição um com o outro, teve um do grupo que queria colocar dez participantes por partida, daí outro disse “mas dez participantes é muita coisa, não vai ser estimulante”, não vai ser tão desafiador como a gente gostaria que fosse, então vamos diminuir”, então, essa discussão que rendeu foi formidável.

Sobre o processo de planejar o texto, escrever a primeira versão e revisar o que foi produzido, os participantes colocaram o quanto avançaram nesse sentido:

P2: Na parte do processo de revisão textual, antes a gente ficava preocupado, queria pegar o primeiro texto e esgotar; a gente aprendeu a esperar, a retomar em um outro momento, tanto que na construção final do jogo eles perceberam que não conseguiriam fazer as regras sem fazer o esboço do tabuleiro do jogo, eles mesmos concluíram isso, daí eles fizeram o esboço do tabuleiro, depois eles começaram a definir as regras, eles iam e voltavam no texto, iam e voltavam...

P3: Lá na escola, em alguns momentos, eles só conseguiam pensar na regra quando eles voltavam no jogo, escolhiam a casa que eles queriam por o desafio e passavam. Foi bem legal.

Embora a regra de jogo tenha seu caráter prático e pareça ser simples o trabalho com o gênero, foi possível concluir que, durante a aplicação da sequência, os alunos escreveram muito e refletiram sobre a organização do texto. Na fala da participante que segue, percebe-se o quanto as crianças parecem ter demonstrado facilidade no trabalho com o aspecto estrutural do gênero, algo recorrentemente abordado pelos professores, e a dificuldade docente de organizar atividades que promovam a discussão e a reflexão sobre a “gramática do gênero”, ou seja, os aspectos relacionados ao emprego de recursos linguísticos para a construção textual.

P4: O que eu achei interessante lá na minha escola, porque foi feito na minha sala e em outro quinto ano, no outro quinto ano eles quiseram fazer a regra de jogo inteiro, em parágrafos corridos, na minha sala, a primeira coisa que eles falaram para mim é que é um gênero de tópicos. Daí eu falei para eles “Mas por que a regra de jogos tem tópicos?”, aí eles falaram assim “Ah! Porque às vezes você não quer a regra inteira, às vezes você está com

dúvida em uma coisa”. Eu falei “como assim?!”, aí eles deram a dica do banco imobiliário, “ah, quando a gente vai para a prisão, eu queria saber como acontece, aí eu vou direto lá e vou na prisão”. Eu percebi que a estrutura em si eles dominaram muito, a dificuldade foi realmente na gramática, pegou bastante na produção. Mas, assim, no momento em que eles foram fazer a produção em grupo, até eu me surpreendi, porque eles lembraram tudo, “Ah! As conjunções, olha, assim pode ficar melhor”... porque como é por tópicos, eles perceberam que um tópico tem que “engancha” no de cima, que você não pode deixar solto, que você começa a escrever e no outro já não fala ou vem uma coisa nada a ver, então eles tiveram essa ordem cronológica também. Foi muito bom...

Rocha (2008, p. 73, grifo da autora) apresenta a revisão

[...] como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar...* Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas – concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita.

Sobre as vivências oportunizadas pela experiência do curso e das reflexões que as sequências filmadas levavam à construção, uma das participantes fez a seguinte manifestação:

P4: *É... assim... eu acho que, no próximo ano, a gente vai estar, assim, bem preparado para trabalhar essas regras, porque as próprias crianças buscaram, pesquisaram, o quanto foi feito o desafio, de buscar, que a gente iria construir um jogo, eles saíram que nem doido, né, eles acessam mesmo, a gente sabe que eles procuram, e vão atrás... Então, eu penso assim, que foi encontrado, inclusive, que eu achei interessantíssimo, a escola da filosofia Waldorf, é Waldorf que fala?, eles constroem em 3D o jogo, de tabuleiro, então, eu acho que isso vai trazer assim, um... um mundo de possibilidades para a gente, assim, de agregar para a gente trabalhar futuramente, né... Eu tive, assim, dificuldade na construção da mais [parte] individual, com a parte da gramática mesmo, e a gente tem, e ir fazendo as intervenções e tal... aí no coletivo saiu bonitinho, e deu tudo certo... e assim... é incrível quando a gente começa a trabalhar e a sincronicidade que acontece dentro da escola, ei estava iniciando a sequência e daí veio uma colega e “olha, sobrou do stop que eu estava trabalhando na minha sala”, quer dizer, eu ia construir a tabela com eles e veio pronta inclusive com as... as sugestões de colunas que eles tinham dado. Então, eu falei que isso também parece que ajuda.*

No excerto acima também se prova a dificuldade sentida quando foi necessário organizar atividades que abordassem aspectos linguísticos/gramaticais a partir do texto dos

alunos, situação em que cada professor deveria olhar para as necessidades da turma em que lecionava. A padronização de atividades, como comumente se vê nos livros didáticos, impôs uma cultura de reprodução dessas atividades e não estimula a criação/elaboração do professor. Olhar para a produção da criança e pensar em estratégias de intervenção diferenciadas é um elemento que carece de aprofundamento.

8.4 “Luz, câmera, ação!”¹⁵⁶: a SD sobre reportagem em vídeo na proposta de formação do curso

O Grupo 4 fez a escolha mais ousada: trabalhar um gênero oral. Pode parecer estranho num primeiro momento porque há uma tendência em associar produção, correção e avaliação textual a situações escritas, mas o grupo intencionalmente buscou abordar questões que a escola tem dificuldade de assumir: o trabalho com os gêneros orais acaba sendo “deixado para depois” porque nem sempre se sabe como fazê-lo.

Na BNCC (BRASIL, 2018), o gênero reportagem compõe o campo da vida pública; as habilidades descritas no documento estão apresentadas no Quadro 67:

Quadro 67 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo a BNCC (2018)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em <i>vlogs</i> argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Oralidade	Produção de texto	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
Análise linguística/semiótica (Ortografização)	Forma de composição dos textos	(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de <i>vloggers</i> de <i>vlogs</i> opinativos ou argumentativos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2022).

No Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), as habilidades relacionadas ao gênero reportagem seguem no Quadro 68:

¹⁵⁶ Expressão comumente associada ao cinema para indicar o início de uma gravação.

Quadro 68 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo o Currículo Paulista (2019)

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura/escuta (autônoma)	Compreensão em leitura/escuta	(EF05LP15A) Ler e compreender notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública. (EF05LP15B) Assistir a notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública, em vlogs argumentativos. (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, para concluir sobre qual informação é mais confiável e o porquê.
Escrita (autônoma) Oralidade	Produção escrita Planejamento e produção de texto oral	(EF05LP17) Planejar e produzir roteiro sobre temas de interesse da turma, para a produção de uma reportagem digital, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, para a produção de uma reportagem digital. (EF05LP18A) Produzir uma reportagem digital sobre produtos de mídia para público infantil a partir de um roteiro. (EF05LP18B) Revisar e editar uma reportagem digital produzida sobre produtos de mídia para público infantil.
Análise linguística/semiótica Oralidade	Variação linguística Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)	(EF05LP21) Analisar a entonação, a expressão facial e corporal e a variação linguística de vloggers, repórteres, entrevistadores e entrevistados, em textos orais
Oralidade	Produção de texto oral	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos e fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Currículo Paulista (2022).

No Plano de Ensino Municipal (BIRIGUI, 2019), a reportagem aparece como conteúdo de trabalho na esfera escolar e jornalística, conforme se verifica no Quadro 69:

Quadro 69 - Habilidades para o trabalho com reportagem segundo o Plano de Ensino Municipal (2019)

Esfera de circulação	Conteúdos	Habilidades
Escolar e jornalística	Verbete de enciclopédia Verbete de enciclopédia virtual Artigo de divulgação científica Jornal: título e subtítulo na reportagem Artigo de opinião Aprofundamento: Carta ao/do leitor.	- Pesquisar diferentes temáticas em enciclopédias impressas e virtuais. - Reconhecer e identificar título e subtítulo na reportagem. - Ler e interpretar reportagens de jornal.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do Plano de Ensino Municipal (2022).

As filmagens referentes à SD sobre reportagem em vídeo foram realizadas de 27/11 a 02/12/2019. A edição feita por uma rede de televisão local, afiliada ao Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), transmitiu a matéria produzida a partir do trabalho desenvolvido pelos estudantes em 13/12/2019¹⁵⁷.

¹⁵⁷ A matéria “Estudantes de Birigui se transformam em jornalistas por um dia” pode ser acessada por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Sd4WSZM5pG4>.

O Quadro 70, que segue, resume atividades, objetivos e tempo de filmagem da SD do Grupo 4, sem computar o momento da filmagem feita pela rede de televisão local, visto que essa matéria foi consequência do trabalho desenvolvido com as crianças:

Quadro 70 - Atividades, objetivos e tempo de filmagem por dia de aplicação da SD do Grupo 4

Data	Atividades desenvolvidas	Objetivos específicos	Tempo de filmagem
27/11/2019	Apresentação da situação de comunicação	1) Apresentar a situação de comunicação à turma: a escola criará um blog para publicação de atividades desenvolvidas pelos alunos e notícias relacionadas à unidade escolar; para tanto é necessário apresentar a escola e o seu entorno; 2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada: reportagem em vídeo apresentando a escola e seu entorno.	02:28:41
	Atividades do módulo de reconhecimento 1	1) Ler notícias e reportagens sobre temática de interesse dos alunos; 2) Observar a função social de reportagens/notícias no tocante à divulgação de informação, à formação de opinião e à promoção da reflexão sobre assuntos de interesse da sociedade; 3) Familiarizar-se com a linguagem de reportagens.	
28/11/2019	Atividades do módulo de reconhecimento 2	1) Comparar reportagens em vídeo, identificando a intencionalidade de cada uma; 2) Definir encaminhamentos mais gerais, relacionados à intencionalidade, da reportagem que produzirão; 3) Familiarizar-se com a linguagem da reportagem em vídeo.	02:02:26
29/11/2019	Produção de roteiro	1) Conhecer o processo, ainda que de forma resumida e numa linguagem mais simples, sobre a elaboração de roteiros de vídeo; 2) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do roteiro de reportagem de vídeo sobre a escola e seu entorno; 3) Familiarizar-se com a linguagem da reportagem em vídeo.	01:10:45
02/12/2019	Módulo de filmagem na escola e no entorno ¹⁵⁸	1) Realizar as filmagens, de acordo com os roteiros elaborados pelos grupos; 2) Apropriar-se da linguagem da reportagem em vídeo.	02:30:00
-	Circulação do gênero	1) Circulação do vídeo editado (00:09:36) na comunidade escolar.	-
Total de tempo de filmagem de aulas da SD sobre reportagem em vídeo			08:11:52

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A compilação das filmagens da SD sobre infográfico resultou em um vídeo condensado (00:46:12) que foi exibido no dia 11/12/2019, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, aos participantes do curso em dois turnos, juntamente com a filmagem sobre poema e canção.

Por ter ultrapassado a expectativa inicial de circulação entre a comunidade escolar e ter sido o trabalho televisionado para a região, a proposta acabou se configurando um marco para

¹⁵⁸ A edição da filmagem foi feita pelo profissional contratado para a filmagem da pesquisa. As crianças fizeram filmagens preliminares com o celular para adequarem o que precisava de acertos antes da filmagem final.

os alunos que fizeram vários comentários com a professora e com a gestão da escola acerca da experiência. Não era a intenção inicial, mas se reconhece a importância para os alunos de ter atingido outras instâncias. Ao papel da professora e da escola, o reconhecimento devido se estende.

Houve o envolvimento de todos os alunos, dado o interesse que o gênero e as abordagens despertaram nos estudantes. A respeito dessa participação, inclusive na sugestão discente do gênero que deveria ser trabalhado, a professora se manifestou:

P1: *E não saiu assim [a sugestão para o estudo da reportagem] do melhor aluno da classe, do que sempre fala, não foi...*

Um outro fator que merece ser destacado é que, embora tenha havido um dia em que a filmagem tenha sido feita com o profissional contratado e que realizou a gravação de todo o desenvolvimento do curso – e que fez a edição compilada do vídeo de apresentação da escola a partir do que as crianças desenvolveram –, esse momento da filmagem em si não prescindiu de uma preparação das crianças e dos entrevistados. Os alunos realizaram as entrevistas anteriormente e foram gravados por celulares pela equipe gestora da unidade para análise do que eles deveriam observar no momento da filmagem efetiva. Essa preparação não foi filmada e foi uma necessidade sentida pela professora e pelas gestoras que acompanharam todo o trabalho.

P2: *Eles quiseram repetir um monte de vezes! Ensinando o que é que eu tinha que fazer, como é que eu tinha que me posicionar, como que eu abria a porta, era muito engraçado! “Não, diretora, não é assim, olha, você tem que virar para cá”, “Tá bom”...*

A participante acrescenta:

P2: *Como que é legal e contagia, porque as outras salas ficaram morrendo de vontade de fazer algo parecido! Teve uma menina da turma dela [em referência à professora filmada] que não trouxe a autorização de uso de imagem e aí, depois eu fui conversar com a mãe dela e ela pediu para a mãe não autorizar porque ela estava com vergonha, só que depois, quando ela viu todo o trabalho e que o SBT ia lá, ela trouxe um bilhete da mãe assinado pedindo para deixar ela participar e no dia do SBT ela foi.*

Beato-Canato e Cristóvão (2012, p. 34) discorrem que,

Na perspectiva cultural, Rojo (2009, p. 107) destaca que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utiliza da leitura e da escrita na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática”.

As questões que nos parecem atuais são como trabalhar em sala de aula de modo que a linguagem seja percebida como instrumento semiótico e social que é materializada em textos (BRONCKART, 2003), como escolher os gêneros textuais a serem

abordados e o que explorar em cada um deles para contribuir com o letramento do aprendiz.

A satisfação que os profissionais das escolas filmadas demonstravam revelava uma percepção de “terem acertado”, de uma constatação de que a SD havia “dado certo”. O trabalho integrado ajudou nessa construção e o apoio que houve aos professores de todas as instâncias garantiu segurança na condução da sequência. A liberdade para ampliar as atividades propostas não “engessou” o planejamento e essa flexibilidade permitiu que adaptações fossem realizadas em virtude das características da turma com a qual se trabalhava e dos contextos em que as escolas se inseriam.

A mudança de postura dos alunos também foi percebida pelos professores, conforme se observa na fala da participante em prosseguimento:

P3: Na minha sala, eles ficaram, assim, muito é... concentrados. Eles não achavam que era “brincadeira”. Eles acharam muito interessante o vídeo da menina que eles não conheciam, na hora do MC eles criticaram muito, eles não gostaram, tanto é que não deu muito ibope na hora, na minha sequência eu nem falei muito, porque eles falaram “ah, pro, já passou, já abafou o caso, chega, porque não foi bonito”, porque eles até gostavam do MC e, pela crítica, mudaram um pouco a postura em relação a isso. É engraçado que nós não conversamos com a professora filmada [tratava-se de períodos distintos] e as minhas crianças fizeram mais ou menos no mesmo estilo, a única coisa foi que a hora que eles terminaram, eles quiseram sentar naquela escadinha, quando a gente desce, e chamar as crianças para que venham para a escola, então, eles falaram “venha você para o Izabel Branco também!”. Então, ficou bem interessante. Mas, foi assim, apesar de ter sido muito rápido, é uma sequência que a gente pode trabalhar bem mais longa, porque nós fizemos em cinco dias assim... eu consegui fazer em mais dias porque como não éramos nós que estávamos filmando, nós já tivemos a flexibilidade de aumentar, mas... foi ótimo, as crianças adoraram!

A visão dos professores, ao longo da exibição dos vídeos, foi sendo despertada para a percepção da limitação que é imposta às crianças, visto que o comentário que segue traz uma reflexão que já havia sido externada em outro momento:

P4: Eu acho que a gente subestima muito os nossos alunos, né?! Assim... quando você propõe uma reportagem “ah, meu aluno só vai escrever porque eu vou direcionando” e eles não querem ficar nisso, eles querem sair disso. A gente não aplicou por vários outros motivos, mas o tempo foi o principal deles, mas vamos aplicar no ano que vem, porque a ideia é muito legal, o processo de criação deles, da sequência foi muito interessante, diferente; pra elas não [em referência a outra unidade escolar], porque elas são um conjunto e a gente percebe essa

troca, mas pra mim, foi muito bom! Eu choro também... porque foi muito rico! Todas as sequências! Pelo tanto que a gente subestimou, no caso dos poemas, “ahhh, não sei como vai ser e tal”, eles são os escritores, eles são os autores, a gente precisa parar de subestimar os nossos alunos! A proposta de ser um veículo diferente [no caso da reportagem em vídeo], eu não vou colocar na TV, mas eu vou colocar na Internet, que gira para muito mais pessoas, né?! Então, isso é muito legal. Antes dos nossos encontros, a gente tinha proposto para o quinto ano o blog, mas não para vídeo, mas um blog para a gente colocar as produções, indicação de livros, e aí a gente parou por causa do trabalho que a gente acabou não realizando, então, vai ser uma criação para o ano que vem para que todos percebam a qualidade e deste tipo de veículo que é a Internet, é assim que a gente muda de ficarem vendo bobeira, procurando bobeira... a gente ensinando a trabalhar...

P5: E é muito mais difícil pra gente do que pra eles, né?! Quando você estava falando do falar em frente ao celular, eu acho que a facilidade que eles têm é muito maior do que a nossa. Eu tiro até assim por mim, que eu tive que participar de uma reportagem por conta dos cem anos da escola, e o jornalista teve que por a minha voz, porque a minha cara não dava, ele falava “seu olho gira”, você estava falando das crianças enrolando a camiseta, e eu lembrei do meu olho, quem disse que eu sei que meu olho gira? Todo esse preparo anterior eu não tive, eu não nasci nessa geração, né, eu nem sei tirar uma selfie porque eu nem sei para que lado eu olho do meu próprio celular... então, eu acho que é uma dificuldade mais nossa de propor e por isso que ela [em referência a outra participante] fala tanto em subestimar, porque na verdade é uma dificuldade muito mais nossa dessa proposta e do que a base vem trazendo o que deles.

Essa assunção das dificuldades docentes, especialmente em práticas que envolvem o uso de ferramentas tecnológicas é um aspecto que não pode ser ignorado¹⁵⁹. Não se trata somente de uma dificuldade unilateral, visto que a falta de recursos já foi também mencionada.

A respeito do curso, houve a seguinte manifestação:

P5: Quando eu soube lá em 2018 que haveria o curso, eu fiquei muito feliz, eu, o pessoal lá da escola, a gente ficou super ansioso, a gente estava com vontade de aprender, a gente tinha certeza de que seria um curso especial e que a gente ia aprender muito [...] foi um

¹⁵⁹ A pandemia de coronavírus e a alta letalidade da COVID-19 impactaram o ensino brasileiro e “forçaram” o uso de ferramentas de ensino a distância nos quase dois anos (2020 e 2021) em que as aulas presenciais ficaram suspensas. Não foi um processo fácil, tampouco simples, não houve um planejamento e nem investimentos nessa ordem que garantissem um ensino remoto de qualidade, especialmente no setor público. Foi uma inserção “a fórceps”, o aprendizado no manuseio de tais ferramentas se deu pela necessidade. Convictamente se configurou um marco na história da educação e carecerá de estudos que investiguem esse período e suas demandas.

sucesso, tanto que a gente via toda quinta-feira lá, lotado, sempre cheia, porque era gostoso, foi gostoso, a gente aprendeu muito...

Constata-se que não há recusa por processos formativos; mas é fato que o diferencial está no papel que os participantes neles assumem. Trazer elementos da sala de aula, abordar respeitosamente o que os professores fazem, indicar alternativas que podem ser adotadas considerando esse fazer real, fazer a conjunção de muitas vozes (dos docentes, dos gestores, dos órgãos externos, dos documentos norteadores) e a oportunidade de se refletir sobre a realidade das escolas atribuem um caráter diferenciado à proposta formativa desenvolvida e são elementos que podem ser considerados a outras que venham a ser planejadas.

8.5 O caminhar acompanhado da câmera: uma formação que fez questão de estar com o professor para refletir com ele e não sobre ele...

É muito importante que se diga: a ação formativa relatada foi além da experiência de filmar as SDs sendo aplicadas e levar a conhecimento de todos os participantes que a experiência de fato se deu na prática. Também os professores filmados não estiveram solitários nesse percurso; houve o acompanhamento antes, durante e depois de todo o processo.

A proposta formativa incluiu a formação teórica, vista a partir de situações práticas, pensou momentos de planejamento coletivo, buscou adaptar esse planejamento às culturas laborais locais (de cada unidade escolar), respeitou o que os participantes sabiam e conseguiam fazer. Não é uma receita a ser seguida; não é um compilado para apontar acertos e erros; é uma oportunidade para serem discutidos encaminhamentos que facilitem o aprendizado das crianças e o trabalho em sala de aula, é também a tradução de uma proposta que acredita na colaboração, na reflexão conjunta, na vontade de mudar.

Este trabalho defende a mudança, mas uma mudança assistida, discutida, refletida. As imposições sempre são muitas. Na educação já há “gente que manda demais”, sem olhar as condições de trabalho do professor, a realidade das escolas. Os discursos que seduzem vêm na maioria das vezes de quem diz falar do mesmo lugar em que os professores estão, mas as determinações não provam esse dizer. A formação continuada é pauta constante de planos de governo de candidatos, todo mundo vai investir muito no que é, na verdade, obrigação legal. “Vendem o peixe” da valorização docente e depois “faça do jeito que der”, importa que o professor cumpra seu horário e que a escola se preste aos interesses da “sociedade civil”.

“Precisa-se de orientação, motivação, empurrão, encanto (Assmann, 1998; Assmann/Sung, 2000), mas as coisas decidem-se mesmo no processo reconstrutivo político de

dentro para fora” (DEMO, 2004, p. 20). Quase sempre os professores caminham solitariamente, a formação continuada acaba sendo parte de projetos particulares. São poucas as redes que a professam como um projeto coletivo. Ainda que a mudança ocorra “de dentro para fora”, é necessário que as instâncias superiores acolham as necessidades que brotam da realidade e estejam dispostas a, mais do que publicar decretos e portarias, ajudar o professor na construção do seu labor diário.

O foco na produção textual definiu-se pela necessidade que a escola tem de trabalhá-la, ao mesmo tempo que a reconhece como uma de suas principais dificuldades; tem-se a certeza de que é preciso abordar a produção textual, mas sabe-se que nem sempre seus encaminhamentos são suficientes para garantir o aprendizado da escrita.

No processo de pensar as sequências, partiu-se da definição da situação de comunicação, algo que justificasse a escrita dos textos pelas crianças. Buscou-se seguir os encaminhamentos que os estudos da linguagem têm apontado e os princípios que têm sido definidos.

A Figura 70, na sequência, expõe os princípios do ensino da produção escrita à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD) segundo Beato-Canato (2009):

Figura 70 - Princípios do ensino da produção escrita à luz do ISD segundo Beato-Canato (2009)



Fonte: BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita. **Calidoscópico**, Vol. 10, n. 1, p. 33-48, jan./abr., 2012. p. 35.

Nas sequências produzidas, filmadas e analisadas, priorizou-se a contextualização da produção e o cumprimento de uma função social definida, com interlocutores reais, mesmo que, em alguns casos, como foi a reportagem, eles tivessem um perfil definido de modo mais amplo; as propostas não foram meros simulacros da realidade. Foi necessário definir um gênero de

estudo para a posterior produção a fim de que fosse atendida a situação comunicativa definida, “[...] as características do gênero foram abordadas de forma a contribuir para a compreensão de suas características constitutivas, sem que os textos disponibilizados fossem tomados como modelos para as produções, mas sim como elos na cadeia enunciativa” (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014, p. 213).

Os gêneros estudados faziam parte de orientações curriculares e procurou-se atender às habilidades exigidas nos documentos consultados. Dessa forma, não se intencionou o esgotamento do gênero, mas o trabalho coerente e possível ao ano de escolaridade selecionado, reconhecendo-se que sua abordagem já tenha sido feita em anos anteriores ou o será em anos posteriores, com foco definido de estudo.

Perseguindo a ideia da escrita como processo, sempre que possível, foi proposta a produção inicial e orientou-se que os professores trabalhassem com as dificuldades da turma em atividades sistematizadas. A produção foi planejada, retomada, corrigida, refeita, (re)pensada, ajustada antes de sua circulação social.

Foram planejadas atividades variadas que objetivaram sistematizar e facilitar a aprendizagem de operações de linguagem relativas ao gênero em foco em cada SD, contribuindo, também, com o avanço das capacidades de linguagem pertinentes à situação em estudo.

Em decorrência do tempo para filmagem, as propostas foram mais condensadas, já as turmas que não foram acompanhadas por gravação puderam estender um pouco mais a aplicação da SD planejada e os professores tiveram possibilidade de trabalhar mais apurada e profundamente com os textos produzidos pelos estudantes.

As filmagens no processo formativo contribuíram para “[...] a conscientização de nosso próprio trabalho e do quanto conseguimos transpor didaticamente conceitos adotados teoricamente, nos fazendo mais conscientes de nossa própria prática e, portanto, nos capacitando para revisá-la e transformá-la” (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014, p. 231).

Entre encontros formativos, reuniões de planejamento, filmagens de aula somaram-se 78 horas, 14 minutos e 41 segundos de gravação, excluindo-se desse total alguns momentos que não foram filmados, os trechos que não integraram a edição, os períodos de preparação dos encontros e a própria edição do material filmado, em especial dos compilados que foram exibidos. Foi um trabalho hercúleo que só se fez real porque muitas pessoas sonharam e se uniram para sua concretização. Todos que dele participaram ousaram “[...] catar / na superfície de qualquer manhã / as palavras de um livro sem final” (O RAPPÀ, 1996); estiveram, sem exceção, imersos no processo da busca, por isso valeu a pena... Sempre valerá...

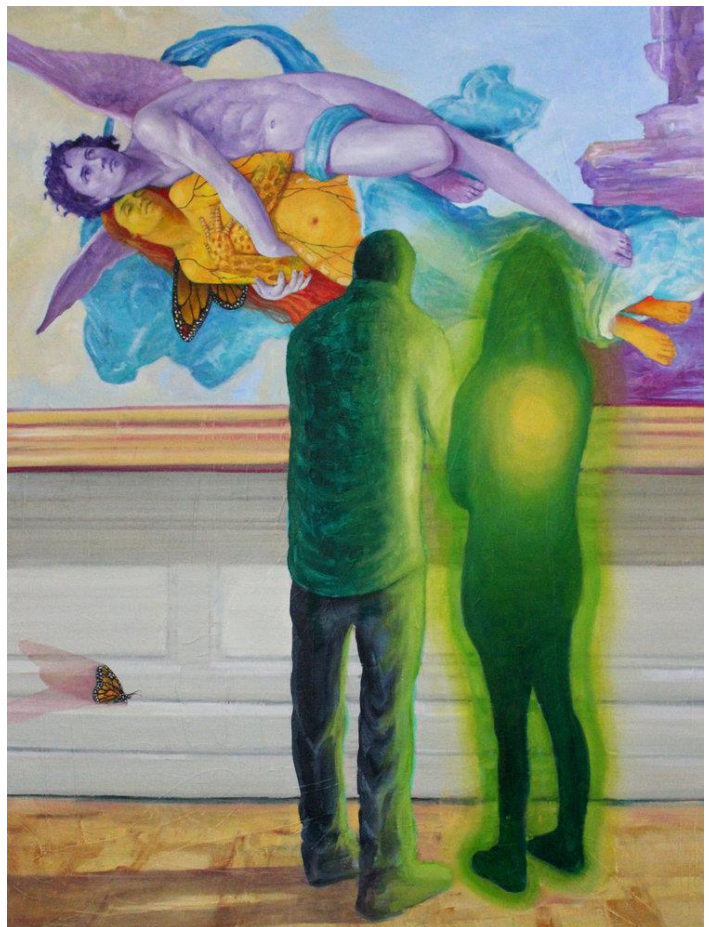
Quadro-síntese da Seção 8

- Expõem-se as habilidades descritas na BNCC, no Currículo Paulista e no Plano de Ensino Municipal a serem trabalhadas com os gêneros em foco em cada SD.
- Situa-se o período de filmagem de cada SD nas unidades escolares dos professores que se voluntariaram a filmar suas aulas.
- Discriminam-se as atividades, os objetivos e o tempo de filmagem de cada etapa das SD por dia gravado.
- Informa-se o dia da exibição do vídeo condensado de cada SD.
- Detalham-se algumas abordagens feitas com o grupo e algumas percepções dos participantes.
- Expõem-se os princípios do ensino da produção escrita à luz do interacionismo sociodiscursivo segundo Beato-Canato (2009).
- Analisam-se alguns desses princípios a partir das SDs planejadas pelos grupos no processo formativo vivenciado.

A AVALIAÇÃO DO CURSO: O QUE OS PARTICIPANTES REPARARAM COM AS VIVÊNCIAS PROPORCIONADAS

[...] pra se combinar comigo
tem que ter opinião.

(CACASO. Face a Face. In: CACASO. **Beijo na boca e outros poemas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 141-142.)



(SMITH, Mark Liam. **Metamorphoses**, 2016. Óleo sobre tela. 40 x 30 polegadas. Disponível em <http://www.markliamsmith.com/a-day-at-the-met/metamorphoses>. Acesso em 20 dez. 2019.)

A avaliação é sempre uma bússola, revela as vozes que orientam caminhos. Ao avaliador, permite retomar importâncias e lacunas que foram deixadas; ao avaliado, oportuniza o crescimento a partir das sementes lançadas. E, como se sabe bem, não basta um bom semeador para que as sementes floresçam¹⁶⁰, de igual maneira não basta um bom solo se não se receber semente sadia¹⁶¹.

Quando se planeja uma ação, não se mira no erro, embora o percurso não o impeça; tampouco se foca na perfeição, porque “bezerros de ouro”¹⁶² nunca operaram milagres. O que se almeja durante um fazer que se pretende transformador é tocar vidas, que, por sua vez, modificarão histórias. No processo formativo o que se quer é justamente isso: ensinar o professor a olhar e ver para que ele, por sua prática cotidiana, possa favorecer que muitos estudantes aprendam a enxergar.

Pensar a formação docente, assim, é fundamentalmente importante. Embora possa haver as vozes que proclamem que o trabalho nas escolas e nas redes de ensino não se resume ao seu aspecto pedagógico, é por ele que todas as outras demandas passam a existir. Para Gatti (2010, p. 1375),

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Ainda que se defenda neste trabalho a formação continuada como um tema caro às escolas e às redes, não seria de se estranhar a constatação do não investimento nessa área. Pensar processos formativos dá trabalho e exige conhecimento. Dito isso é compreensível porque muitos dispensam atenção menor à questão. Há dirigentes que nunca reuniram suas equipes para direcionar o processo formativo e há quem acredite que ele aconteça simplesmente pelo fato de se assumir um discurso de que sua importância. A formação continuada não sobrevive de discursos (nem de portarias e decretos); a formação continuada reclama tomada de atitude, ação...

Para Stella (2012, p. 288), “O processo de formação continuada de educadores, como todo processo educacional, requer que a avaliação seja praticada regularmente, uma vez que é necessário que se analise em que medida o ensino e a aprendizagem dialogam, interagem”. Muito do que já foi exposto e analisado revela que os professores foram tomando consciência dos aspectos que deveriam ser modificados em suas práticas, da concepção de ensino que

¹⁶⁰ Referência à parábola bíblica “O bom semeador” (Mateus 13: 1-9; Marcos 4: 3-9; Lucas 8:4-8).

¹⁶¹ Referência ao conto folclórico oriental “A semente da verdade”.

¹⁶² Referência às passagens bíblicas descritas em Êxodo 32:1-8 e I Reis 12: 28-32; na linguagem popular, a expressão “bezerro de ouro” é utilizada para designar um falso ídolo, ou um falso “deus”.

professavam e dos discursos que assumiam e o entendimento da necessidade de que os discursos e as práticas se mostrassem coerentes, o que exigiria, assim, a assunção de novas concepções ou de novas práticas. Nesse reconhecimento do ser docente, adotaram em diversas circunstâncias posições autocríticas para análise do próprio trabalho e de colegas, apresentaram demandas, teceram comentários que evidenciaram a apropriação pelas questões abordadas e das leituras realizadas ao longo do curso.

Nesta seção, serão apresentadas as questões que compuseram o formulário de avaliação – Apêndice G – do processo formativo e a compilação das respostas dos participantes.

9.1 “O viajante senta-se no chão arenoso, colhe entre dois dedos um tenro caule que nasceu junto de um esteio, e, curvando a cabeça, ouve enfim o seu próprio coração”¹⁶³

Findada uma vivência formativa, a única certeza de que se pode ter é que há sempre muito a se conhecer. Concluído o curso, ninguém mais pisava em solo firme, o que é positivo. Quando não há apoderamento de razões, significa que as pessoas estão dispostas a abrir portas, a adentrar por outras que forem abertas, a ultrapassar fronteiras e a dar passos que podem levar a novas searas. Solicitou-se, assim, que os participantes dissessem como viram esse caminhar.

O formulário de avaliação do curso era de preenchimento anônimo, com um total de 16 (dezesesseis) itens. As dez primeiras questões foram numeradas e apresentavam perguntas diretas com três possibilidades de resposta para serem assinaladas: sim, parcial, não. Havia, na sequência de cada uma, campo específico para considerações, caso o participante quisesse discorrer sobre o aspecto abordado. Após essa parte do formulário, havia um espaço – o 11º (décimo primeiro) item – para outras considerações acerca do curso que não haviam sido apontadas e sobre as quais o participante quisesse se manifestar. Na sequência solicitou-se que fosse avaliada a atuação dos formadores que atuaram no curso, partindo de cinco aspectos já definidos para os quais os participantes deveriam atribuir nota de 0 (zero) a 5 (cinco), significando 0 (zero) o não atendimento do critério estabelecido e 5 (cinco) o atendimento pleno. O 12º item solicitou a avaliação das SDs filmadas, utilizando o mesmo padrão de nota de 0 (zero) a 5 (cinco), apresentando-se, depois, um espaço para considerações acerca das SDs filmadas sobre as quais o participante quisesse ponderar. Reservou-se um espaço para opiniões e sugestões de caráter mais geral e, por último, pediu-se a atribuição de nota para o curso em

¹⁶³ Excerto de “Viagem a Portugal”, de José Saramago. SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 63.

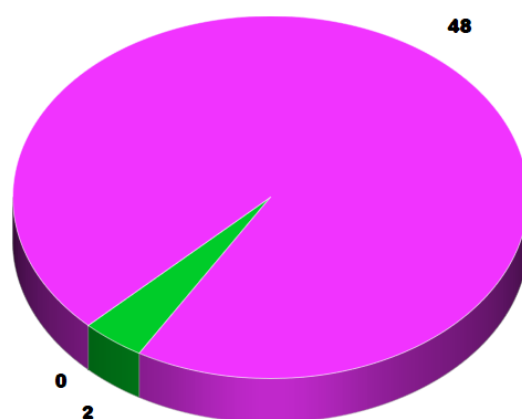
geral, sendo 0 (zero) para os casos em que não atendeu às expectativas e 5 (cinco) caso tenha atendido plenamente.

Os formulários foram distribuídos aos participantes e retornaram 50 (cinquenta) avaliações preenchidas, tendo havido, assim, quem não tenha entregue o documento. A tabulação das respostas será apresentada item a item, considerando-se os formulários que foram devolvidos com as respostas solicitadas.

A primeira pergunta questionou os participantes quanto aos objetivos do curso: aprofundar conhecimentos acerca da proposição, produção, correção e avaliação de textos, ampliar os conhecimentos e experiências de profissionais da educação e aprimorar conhecimentos sobre o ensino de língua materna, de forma a promover transformações nas condições de trabalho dos professores, principalmente quanto ao oferecimento de oportunidades de interação com seus pares e, de forma mais abrangente, a sua valorização e ao seu reconhecimento profissional. A quase totalidade entendeu que os objetivos foram alcançados, conforme se verifica no Gráfico 17:

Gráfico 17 - Avaliação dos participantes quanto ao objetivo do curso
O CURSO ATINGIU O SEU OBJETIVO?

■ **SIM** ■ **PARCIAL** ■ **NÃO**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Algumas considerações tecidas foram colocações mais genéricas, apenas confirmando a resposta objetiva apontada; outras relacionaram as vivências e os conteúdos abordados a mudanças de práticas e/ou concepções; uma, pelo transcorrer do curso, validou a própria prática já adotada; houve quem apontasse a metodologia utilizada ao longo do curso e pontuais considerações versaram sobre a necessidade de continuidade dada a escassez do tempo e a

permanência de dúvidas. Assim, essas indicações possibilitaram o agrupamento dos comentários docentes em cinco categorias, conforme se constata no Quadro 71 a seguir:

Quadro 71 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao objetivo do curso

Categorias	Considerações acerca do item “objetivo do curso”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O curso atingiu seu objetivo em todos os itens. - O curso possibilitou um aprofundamento em correções textuais, diversificando estratégias em sala, oportunizando uma construção na aprendizagem. - A proposta foi clara e muito pontual nas considerações levantadas. - Atingiu vários objetivos, os propostos e os ocultos... - O curso foi importante porque trabalhar com intervenção na produção é algo difícil e está sempre em processo. - Sim, ao meu como cursista, pois é sempre gratificante adquirir novos conhecimentos. - Foi atingido o objetivo de refletir junto sobre o trabalho com a produção textual. - Sim, trouxe esclarecimentos e dúvidas acerca do tema proposto. - Trouxe abordagens que foram importantes de acordo com o objetivo do curso. - Com certeza, foi muito proveitoso. - Superou. - O curso conseguiu descortinar dúvidas e tabus. - Sim, muitas dúvidas foram esclarecidas e novos conhecimentos construídos. - Sim, muitos conhecimentos adquiridos. - Acredito que todos os participantes aprenderam muito com o curso. - Penso que foi além dos objetivos propostos, pois proporcionou momentos para novas reflexões acerca do assunto. - O curso ampliou e aperfeiçoou o conhecimento do professor preparando-o para situações em sala de aula.
<i>Validação da própria prática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, o curso me proporcionou e consolidou minha prática pedagógica em relação às abordagens durante o curso.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O curso conseguiu superar minhas expectativas, pois de início eu acreditava que ele seria muito mais teórico, entretanto ao observar a prática de sala de aula, o curso foi bem dinâmico. - Confirmamos o alcance do objetivo do curso presenciando e analisando o trabalho dos professores, tanto no planejamento, quanto no trabalho em sala de aula.
<i>Relação das vivências e conteúdos a mudanças de concepções e/ou práticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Me fez enxergar a correção de uma forma diferente - O curso atingiu seu objetivo, mais do que isso trouxe informações para a transformação e aquisição de conhecimento. - O curso nos ajudou muito a refletir sobre nossas posturas e nos deixou a certeza de que precisamos buscar sempre nossa formação profissional. - Fez repensar algumas ações. - O curso nos inspirou a buscar outras maneiras de trabalho com sequência didática de maneira leve e brincando. - Ao longo do curso, aprendi a refletir minha prática e o quanto é importante a situação comunicativa dando a função social. - Plenamente. Possibilitou mudar as concepções sobre produção textual. - O curso atingiu o objetivo uma vez que trouxe muita reflexão e conhecimento sobre o trabalho com produção textual, trazendo mudanças no trabalho em sala de aula ainda no decorrer do curso. - Acredito que sim, pois conseguimos identificar muitas falhas em nossas práticas e novas formas de intervir nas produções textuais. - O curso me ofereceu um aporte teórico e prático que me levou à reflexão sobre a metodologia que utilizava na correção das produções de textos e me ensinou a ver com outro olhar o que meu aluno já sabe e não só o que ainda não adquiriu.
<i>Necessidade de continuidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Devido ao tempo, precisamos ter continuidade. - Em partes, pois ainda há muitas dúvidas em relação ao tema “Produção e correção de produções textuais”. Mas consegui refletir sobre alguns aspectos e técnicas abordadas nos encontros.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Lerner (2012, p. 243) explica que

As situações didáticas próprias da formação de professores – como as propostas realizadas com as crianças na sala de aula – organizam-se, articulam-se e se sucedem formando percursos que permitem aproximações progressivas à compreensão dos conteúdos tratados, possibilitando assim sua aquisição.

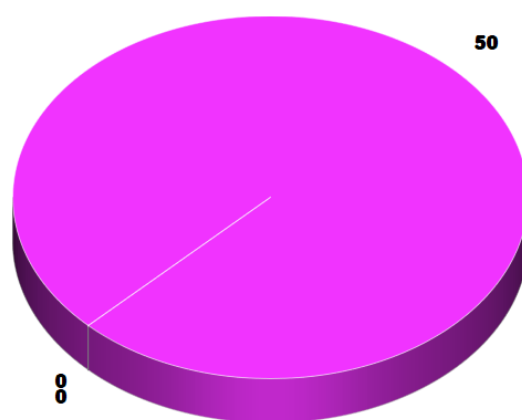
O rompimento com a cultura da transmissão nos processos formativos é um aspecto a ser considerado e a observação de práticas e planejamentos docente é recebido em tom de valorização pelos professores.

A validação, pelos participantes, também ficou refletida na revelação de que ainda no decorrer do curso as práticas foram sendo modificadas, sinalizando que o que foi trabalhado durante a formação foi sendo aplicado em sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento do programa, houve unanimidade na indicação do seu cumprimento – Gráfico 18:

Gráfico 18 - Avaliação dos participantes quanto ao desenvolvimento do programa
O PROGRAMA ESTABELECIDO FOI DESENVOLVIDO?

■ **SIM** ■ **PARCIAL** ■ **NÃO**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Muitos apontamentos dos participantes confirmaram a resposta objetiva indicada; um deles se diferenciou no aspecto de reconhecer a importância do compartilhamento de saberes entre os profissionais e entender o HTPC como momento formativo na escola e oportunidade para o estabelecimento dessa troca; ainda que satisfeitos com o cumprimento do estabelecido, houve ponderações sobre o período de desenvolvimento do curso (segundo semestre do ano letivo) e o fato de ter adentrado dezembro, em que demandas específicas quanto à documentação pedagógica precisam ser cumpridas pelos profissionais; alguns versaram a respeito do atendimento de demandas específicas dos participantes, da necessidade de adaptações em alguns momentos, o que foi percebido como positivo, e o ineditismo da temática

da proposta formativa na rede; mais uma vez a valorização da metodologia utilizada ao longo do curso compareceu nos comentários tecidos. Fez-se um compilado das observações e seu agrupamento em cinco categorias, como exposto no Quadro 72:

Quadro 72 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao desenvolvimento do programa

Categorias	Considerações acerca do item “desenvolvimento do programa”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, tudo o que foi programado. - Sim, o programa foi desenvolvido plenamente. - Bem desenvolvido, com êxito total. - A agenda foi cumprida de acordo com o combinado. - Sim. E com muita maestria no que diz respeito a doutoranda. - Sim, foi estabelecido com êxito. - O desenvolvimento foi efetivo e satisfatório. - Sim, foi um curso bem organizado e estruturado. - Aconteceu tudo dentro do prazo estabelecido. - Com excelência. - As etapas propostas nos módulos foram muito bem elaboradas, alcançando seu objetivo, com retomada. - Todo o cronograma foi cumprido. - Tudo o que foi proposto foi desenvolvido. - Sim, no final da sequência, conseguimos produzir material suficiente para vários banners e as crianças conseguiram conhecer e produzir o infográfico em sua estrutura e função. - Com certeza, visto que podemos acompanhar pelas SD. - O programa foi desenvolvido em tempo hábil, proporcionando ao professor melhoria em sua atuação.
<i>Continuidade da formação na escola</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Excelente programa, recebi conhecimentos teóricos que não sabia e pretendo compartilhar com mais calma no HTPC da minha escola.
<i>Ressalvas com relação a tempo/período de desenvolvimento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que se tivesse sido ministrado no início do ano teríamos mais aproveitamentos. Foi muito corrido. - Apesar da grande correria do final do ano, o curso conseguiu nos trazer as formações explanadas, em início, sem deixar nada para trás. - Mesmo com as dificuldades do tempo, o programa foi desenvolvido.
<i>Consideração e/ou atendimento das demandas reveladas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito que foi de grande valia e positivo, já que nunca tivemos esse tipo de curso ou reflexão voltado ao tema. - A formadora teve o cuidado de cumprir o programa sempre levando em consideração as necessidades do grupo. - Sim, sempre procurando sanar as dificuldades do grupo. - Mesmo com algumas alterações no conteúdo programado, o curso não deixou de oferecer o que havia sido proposto inicialmente.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Com orientações teóricas/práticas enriquecendo na aplicação do dia a dia da escola. - Foi desenvolvido e principalmente os momentos práticos que trouxeram um novo olhar pedagógico. - Creio que ainda mais que o previsto, pois os encontros foram enriquecidos com as grandes discussões, trocas de experiências e participação dos cursistas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É válido ponderar que

Ao longo dos anos, os professores vêm enfrentando mudanças pedagógicas de todo tipo. [...] os docentes tiveram que enfrentar novos desafios e novas práticas para os quais não se consideravam formados, aos quais não estavam acostumados e que, em grande parte, produziram problemas e inquietações, tanto pessoais quanto institucionais [...].

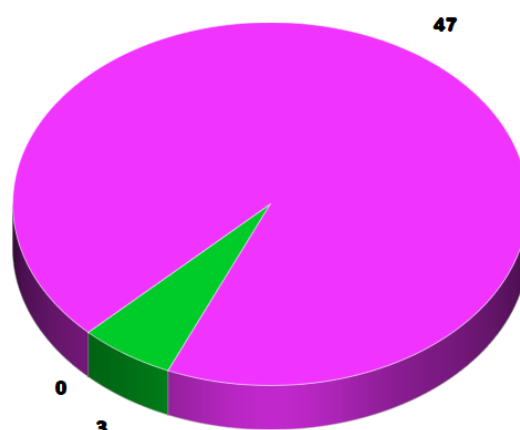
O peso de tais mudanças recai na maioria das vezes, para não dizer todas, sobre o próprio professorado, que, além disso, não pode contar com os recursos necessários para poder fazer frente a essas mesmas mudanças (PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 162).

Diante da reflexão apresentada, e analisando-se a centralidade que o texto assume nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica, revela-se que a formação voltada ao trabalho com a produção textual, ainda que muito estudada, tem campo fértil na educação básica e que os processos formativos terão mais sucesso à medida que nele incorporarem visões colaborativas, já que a validação da metodologia do curso é sempre citada nos diversos itens da avaliação proposta.

No questionário que responderam antes do curso e que serviu de embasamento à formulação da intervenção formativa, os participantes apontaram a indispensabilidade da relação entre teoria e prática e, no que diz respeito à abordagem realizada, comprova-se um alto nível de satisfação, como segue no Gráfico 19:

Gráfico 19 - Avaliação dos participantes quanto à abordagem prática
A ABORDAGEM PRÁTICA FOI SUFICIENTE?

■ **SIM** ■ **PARCIAL** ■ **NÃO**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Parte das considerações, como nos itens anteriores, validou a resposta objetiva assinalada; alguns reforçaram a relação teoria e prática como aspecto garantido; houve ressalvas com relação ao tempo em três dimensões: 1. ao trabalho de análise dos textos dos alunos nos grupos e coletivamente, 2. à duração do curso (que poderia ser maior), e 3. à falta de acompanhamento por parte da pesquisadora de todos os professores que aplicaram as SDs e não somente dos professores filmados. No tocante ao acompanhamento, reforça-se que foi priorizado o acompanhamento da aplicação nas salas dos professores filmados, uma vez que, em algumas unidades escolares, havia quatro professores desenvolvendo a sequência ao mesmo tempo; solicitou-se que os coordenadores acompanhassem esse processo na escola de forma que os professores que não estavam sendo filmados não se sentissem sozinhos nesse processo;

o não acompanhamento não diminui o trabalho dos professores nem lhes retira o mérito pelo sucesso, mas havia, paralelamente às aplicações, o trabalho de edição das práticas filmadas para exibição que também exigiu muita atenção e tempo. A metodologia do curso parece analisada e é reconhecida como elemento de importância, o que se constata na expressão “professores aprendizes” mencionada em um dos comentários. Agruparam-se as respostas em quatro categorias, conforme se observa Quadro 73:

Quadro 73 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à abordagem prática

Categorias	Considerações acerca do item “abordagem prática”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Achei muito importante. - Foi suficiente e prazerosa. / Sim, foi suficiente e atendeu as expectativas. - A abordagem prática foi suficiente. Ela nos repertoriou com muito conteúdo. No curso, fazia o resumo dos principais tópicos. - Sim, porque foram objetivas e concretas. - Trouxe exemplos de práticas e modelos de atividades muito boas. - Na prática conseguimos aprender mais. - Houve equilíbrio entre teoria e prática. - Foi melhor do que o esperado. - A parte prática foi suficiente e contribuiu muito para a aprendizagem de todos os envolvidos. - Foi suficiente, e importante para aprendizagem de todos. - Nos encontros específicos, foi muito bom e agregou bagagem de conhecimento. - Sim. Foi sempre bem colocada e a todo momento eram feitas intervenções e colocações pertinentes. - Os exemplos práticos foram suficientes e pertinentes ao que vinha sendo estudado. - Foi significativa, tanto para o professor quanto para os alunos. - Para cada aporte teórico foram oferecidos exemplos práticos não só exemplificando algo que não estava bom, mas também como poderia ser feito para melhorar.
<i>Relação teoria e prática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - A abordagem prática foi suficiente pois alinhávamos o conhecimento teórico à prática docente. - Trabalhar com materiais produzidos por nossos próprios alunos proporcionou o trabalho com a prática real. - O trabalho com as SD e a aplicabilidade nas unidades escolares foram muito importantes e nos fizeram crescer profissionalmente. - Foi a abordagem prática que garantiu a discussão e consolidação do que estudamos na teoria. - Foi ótimo, pois pude rever minha prática na sala de aula caminhando junto à teoria.
<i>Ressalvas com relação a tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de ter aprendido mais, mas sabemos que o tempo não nos permitiu. - Acho que foi bom, mas poderia ter tido um tempo maior voltado para as trocas e análise coletiva das produções dos alunos. - Gostaria que tivesse mais aulas (abordagens) práticas. Mas nesse caso teria que aumentar a carga horária do curso. - Sim, mas se tivesse tempo hábil ou outra proposta da docente acompanhar todas as salas que aplicaram a proposta. - O ideal seria que os momentos de intervenção com textos de alunos fossem maiores, mas ainda assim esses momentos foram muito produtivos.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Nos colocou como professores aprendizes e sentimos na pele a necessidade de ampliar cada vez mais nossos conhecimentos. - As discussões nos grupos acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula foram proveitosas, pois fizeram ver as coisas sob outra ótica. - Muito enriquecedora, ao mesmo tempo que nos tirava o chão, nos inspirava.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Cardoso e Guida (2012, p. 345-346) analisam que

É preciso estar atento o tempo todo ao que se planejou, com que intenção e como os professores estão se apropriando dos conteúdos em questão. [...] A criação de

melhores condições para a aprendizagem dos professores tem a ver com a capacidade de identificar o que eles estão compreendendo e de estabelecer pontes entre esses indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira (estratégia) como esses conteúdos foram trabalhados.

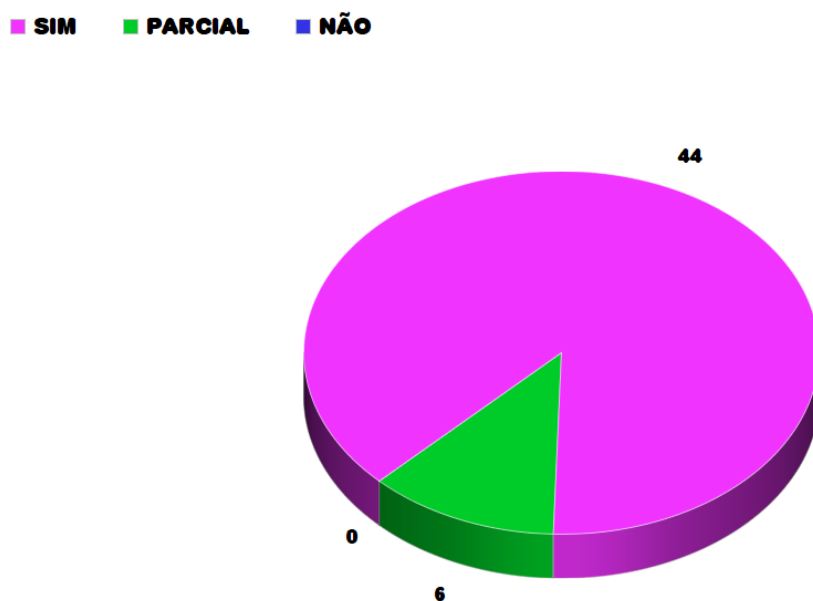
Relacionar teoria e prática, nesse sentido, é uma estratégia valorizada e desejada nos processos formativos; no caso do curso, parte do material utilizado para os estudos era produzido pelos participantes que, em vários momentos, distanciaram-se da sua produção e a analisaram de forma crítica, ressignificando, a partir do seu próprio fazer, a teoria que era estudada pelo grupo.

Segundo Machado e Formosinho (2009, p. 293-294),

[...] a intervenção inovadora no acto educativo não pode ser olhada apenas da perspectiva da teoria nem da perspectiva das práticas, mas da coordenação entre ambas, “através de um quadro de referência: o acto educativo e aquele a quem ele se dirige – a criança”, pedindo-se aos professores que observem, analisem a realidade educacional (a escola, a sala de aula, as crianças) e partilhem essa análise entre si e com os acompanhantes externos. É este *processo de análise e partilha* que permite a atribuição de novos sentidos à realidade educativa e a abertura da experiência à sua renovação.

Concernente à distribuição da carga horária, os participantes tiveram mais ressalvas, ainda que a maioria – o equivalente a 88% das respostas dos formulários devolvidos – tenha demonstrado contentamento, como se constata no Gráfico 20, na sequência:

Gráfico 20 - Avaliação dos participantes quanto à distribuição da carga horária
A CARGA HORÁRIA FOI BEM DISTRIBUÍDA?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A maior parte ratificou a resposta objetiva indicada; algumas respostas fizeram uma apreciação positiva, ainda que a carga horária parecesse extensa ou inicialmente se julgasse

cansativa; existiram indicações de possibilidades de melhor organização para aproveitamento dos estudos (encontros quinzenais ou duração ao longo do ano todo) e aplicação das SDs; e, como nos outros tópicos, houve quem apontasse a validação da metodologia utilizada ao considerar aspectos teóricos e práticos.

Quatro categorias, expostas no Quadro 74, agrupam as respostas a respeito do tópico:

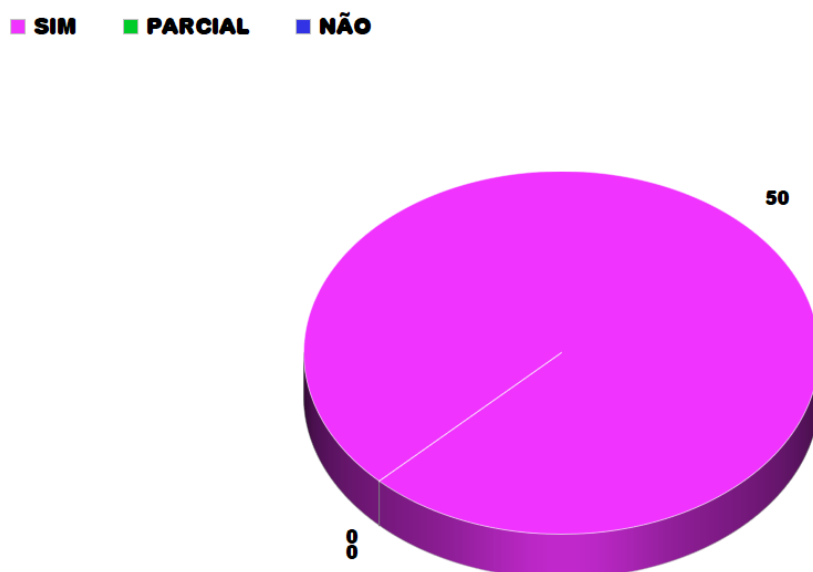
Quadro 74 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à distribuição da carga horária

Categorias	Considerações acerca do item “distribuição da carga horária”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Muito bem distribuída, respeitando as condições individuais. - Foi bem distribuída. - Apesar de sentir que apenas 3h não eram suficientes para tantas angústias que temos. - Considero bem distribuída porque foi oferecido fora do período de trabalho e à noite. - Sim, todos os encontros não ultrapassaram o horário estipulado. - Carga horária satisfatória. - Está dentro do programado (calendário). - Na medida. - Com coerência. - A maneira como o curso foi distribuído possibilitou o bom andamento do mesmo sem sobrecarregar os participantes. - Sim, possibilitou o bom desenvolvimento. - Sim, em todos os sentidos. As escolas tiveram tempo hábil para planejar. - O dia e o horário foram bons. - A carga horária foi organizada de forma a favorecer um melhor aproveitamento do curso. - Teoria/prática/fechamento. - A carga horária foi determinante para que o programa fosse desenvolvido.
<i>Aproveitamento dos momentos formativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No começo achei que seria cansativo, mas foi “leve”, puro “alimento” profissional. - Mesmo o tempo sendo escasso, não ficou cansativo. - Embora alguns encontros terem sido seguidos, não foram exaustivos de modo que nos incapacitaria a presença.
<i>Ressalvas com relação à organização do tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Poderia ter intercalado mais, mas não havia tempo suficiente. - Penso que deveríamos ter tido mais tempo na aplicação das sequências. - O curso deveria ter ocorrido durante o ano letivo. - Houve encontros que não foram o suficiente para as discussões e reflexões. A quantidade de material era maior do que o tempo fornecido. - Na medida do possível sim, mas penso que com encontros quinzenais conseguiríamos estudar mais.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - No início pareceu-me bastante extensa, porém, ao distribuir entre as práticas e a teóricas, ficou bastante produtivo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Quando requisitados a ponderar relativamente às instalações físicas dos prédios onde as várias etapas do curso aconteceram – a escola onde as plenárias ocorreram, as unidades que sediaram os encontros grupais e as filmagens das aulas, o auditório da Secretaria Municipal de Educação onde se deu a apresentação das aulas filmadas e compiladas para discussão entre os participantes – e os recursos que foram utilizados nos diversos encontros, os participantes fizeram boa avaliação e a totalidade indicou satisfação nesse tópico, como se pode observar no Gráfico 21, apresentado em prosseguimento:

Gráfico 21 - Avaliação dos participantes quanto à adequação das instalações e dos recursos
AS INSTALAÇÕES E RECURSOS FORAM ADEQUADOS?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Não houve julgamento negativo, por isso, optou-se por uma categorização: confirmação da resposta objetiva. No Quadro 75, podem ser lidas as considerações dos participantes:

Quadro 75 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à adequação de instalações e recursos

Categorias	Considerações acerca do item “adequação das instalações e dos recursos”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente agradável. - Atendendo as necessidades do grupo. - Sim, foram adequados. / Foram, atendendo os cursistas de forma adequada. - Nos sentíamos sempre muito à vontade, principalmente pelo carinho pessoal e culinário que sempre nos foi proposto. - As práticas, as discussões, as dinâmicas de trabalho superaram, até mesmo, os dias de intenso calor. - Pelo número de participantes, acomodou bem. - Sem problemas. - Perfeita. Começando pela recepção e a socialização com os grupos. - Excelentes. / Tudo foi de excelente qualidade. - Gostei muito do espaço e dos recursos utilizados, atenderam muito bem a demanda. - Sempre bem acomodados. - Dentro das expectativas. - Mobiliário confortável, ambiente climatizado e recursos audiovisuais. - Perfeitos. - Foi ótimo. - Atenderam às necessidades do grupo e os propósitos do curso. - Embora a escola onde aconteciam os encontros fosse distante da maioria das outras, as instalações da mesma foram adequadas. - As instalações e recursos foram adequados e permitiram a realização de trabalhos em grupos e as trocas de experiências. - Foram adequadas para o pleno desenvolvimento das atividades e das filmagens. - O espaço dos encontros foi extremamente adequado pois favoreceu tanto o trabalho em grupos, parcerias e coletivo.

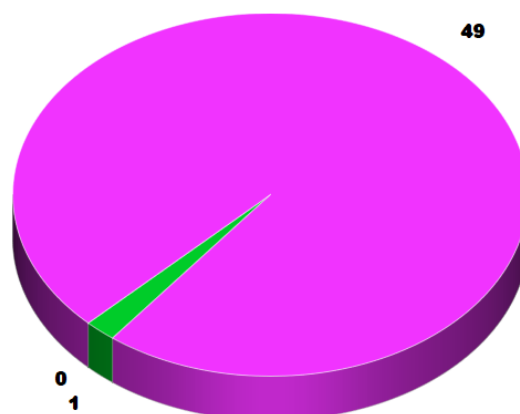
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os participantes puderam dizer o que acharam do material teórico que foi indicado para estudo. Nesse tópico, a quase totalidade indicou satisfação, conforme se verifica pelo Gráfico 22, na sequência:

Gráfico 22 - Avaliação dos participantes quanto ao material teórico utilizado

O MATERIAL TEÓRICO FOI SATISFATÓRIO?

■ **SIM** ■ **PARCIAL** ■ **NÃO**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Na avaliação do material de estudo selecionado e disponibilizado, os participantes fizeram ponderações que possibilitaram o estabelecimento de cinco categorias: confirmação da resposta objetiva; envio do material; qualidade gráfica; linguagem dos textos; relação com a prática pedagógica docente.

As respostas agrupadas em “confirmação da resposta objetiva” são aquelas mais genéricas, adjetivando-o positivamente, com algumas intensificações. No item que agrupou as respostas que mencionaram o envio dos textos, percebe-se uma divergência: alguns participantes consideraram o envio antecipado válido, uma vez que permitia conhecer e estudar a temática do encontro, mas um comentário revela que esse tempo não foi suficiente para a exploração desejada. Os textos foram, em sua maioria, digitalizados dos originais ou foram arquivos em *Portable Document Format* (PDF) disponibilizados na rede mundial de computadores, principalmente no caso de artigos acadêmicos; a indicação de um participante indica o tamanho da fonte como dificultador da leitura, ou, para ser mais fiel ao que se apontou, que exigiu ter “forçado a vista”. Julgaram a linguagem do material de fácil entendimento. Alguns versaram sobre a relação da teoria com a prática pedagógica docente que foi possível estabelecer. As respostas, assim, foram organizadas no Quadro 76, conforme se apresenta:

Quadro 76 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao material teórico utilizado

Categorias	Considerações acerca do item “material teórico utilizado”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi excelente o material teórico. - Disponibilizando até profissionais para enriquecerem ainda mais a teoria. - O material oferecido nos trouxe segurança e apoio para trilharmos novos aprendizados. - Sempre muito bem subsidiado com textos, repertoriando os assuntos tratados nos encontros. - O material teórico foi excelente. - Muito. Conteúdo bem elaborado para o nosso aprendizado. - Excelente material. - O material teórico foi riquíssimo. - Bons autores, alguns já conhecidos, com foco no tema proposto. - Bem claro. - Bibliografia de altíssima qualidade. - Sim, apresentou novos e brilhantes autores. - Foram suficientes para ampliar o repertório e os temas abordados durante o curso. - Foi disponibilizado aos professores. - O material teórico foi muito bom e contribuiu com o meu conhecimento. - Muito satisfatório. Material muito bem preparado. - O material didático e seleção dos conteúdos do curso evidenciam um alto nível de conhecimento da formadora.
<i>Envio do material</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O material era enviado antecipadamente a ponto de nos interarmos, pontuar dúvidas para posteriormente esclarecer e discutir. - O material enviado com antecedência foi pertinente ao estudo. - Sim, pois tudo foi importante, apresentando fontes para pesquisa anterior aos encontros. - Material muito bom, porém o tempo não foi suficiente para explorá-lo como gostaria. - Além de ter sido satisfatório, o fato de ser enviado com antecedência para os cursistas contribuiu muito para o entendimento do assunto que ia ser abordado no encontro.
<i>Qualidade gráfica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O material é bom, só que tiveram materiais em que a letra era muito pequena e forçava muito a vista.
<i>Linguagem dos textos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O material rico e a maioria uma linguagem gostosa de ler.
<i>Relação com a prática pedagógica docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tive o prazer de ter contato com novos textos e que acrescentaram na minha prática profissional. - Auxiliou acertadamente na desconstrução de práticas equivocadas e na construção de novas metodologias. - Veio auxiliar muito a prática pedagógica. - Sempre! Agora teremos material teórico para embasar o trabalho. - Foi oferecido material diversificado e completamente atualizado diante de novos estudos e pesquisas realizadas referentes ao tema estudado o que fez com que nossos conhecimentos fossem atualizados, sobretudo nossa prática pedagógica.

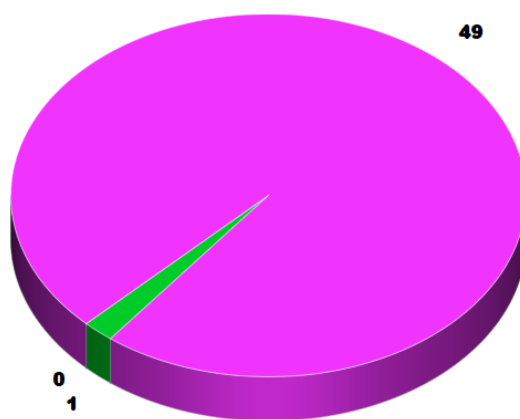
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

O questionário cuja aplicação antecedeu o curso, analisado na seção 5 deste trabalho, revelou que os participantes esperavam um curso que contribuísse com a melhoria e o enriquecimento da prática – o maior índice de respostas apontadas –, ampliasse os conhecimentos, possibilitasse ter maior clareza sobre o processo de produção textual, oferecesse condições de ajudar os alunos e/ou a trabalhar as dificuldades das crianças, permitisse a reflexão sobre a postura profissional/prática, esclarecesse dúvidas, orientasse/transmitisse formas inovadoras de trabalho, despertasse uma nova visão sobre o trabalho, contribuísse com novos aprendizados e novas formas de correção, tornasse o trabalho mais qualitativo, norteasse a produção em sala de aula, capacitasse para o exercício consciente

e seguro, oferecesse atividades práticas, propiciasse o aprendizado de princípios de correção, avaliação textual e o conhecimento de formas mais adequadas de correção, orientasse para um maior aproveitamento de conteúdo e permitisse a apropriação de encaminhamentos de cada gênero em sua particularidade. Entende-se que eram muitas e altas as expectativas com relação ao curso. Diante do que esperavam e do que avaliaram, prova-se que o curso gerou contentamento e os participantes se sentiram atendidos quanto ao que projetaram, conforme se planifica no Gráfico 23:

Gráfico 23 - Avaliação dos participantes quanto ao atendimento das expectativas sobre o curso
O CURSO OFERECIDO ATENDEU AS SUAS EXPECTATIVAS?

■ SIM ■ PARCIAL ■ NÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A maioria, em suas considerações, confirmou a resposta objetiva assinalada, boa parte afirmando ter superado as expectativas criadas. Alguns indicaram em seus comentários a relação com a prática pedagógica, algo caro aos professores. Duas colocações se referiram à necessidade de aprofundamento: uma porque esperava que ao longo do curso fosse aprofundada mais a questão da correção em si, outra revelando o entusiasmo de estudar mais instigado pelo curso. A validação da metodologia do curso compareceu mais uma vez nas indicações que os professores fizeram, marcando o envolvimento, em oposição a cursos que colocam os professores em papéis passivos, e a troca de experiências entre os pares, também muito valorizada pelos participantes. É sabido que não é possível agradar a todos na totalidade dos momentos, que há sempre algo que poderia ter sido diferente ou melhor abordado, mas, ainda assim, pelas respostas dadas e pelas vivências proporcionadas, pode-se afirmar que o curso atingiu os objetivos que foram propostos. O Quadro 77, na sequência, apresenta os comentários dos participantes organizados em quatro categorias:

Quadro 77 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao atendimento das expectativas sobre o curso

Categorias	Considerações acerca do item “atendimento das expectativas sobre o curso”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginei outras coisas também, mas foi mais do que eu esperava. - Atendeu muitas, mas a maior, novas propostas para a aquisição do conhecimento. - Sim, atendeu plenamente. - Superou minhas expectativas, pois nos desestabilizou de forma ímpar. - Superou, foi além do que esperava. Foi muita “luz” no trabalho com sequências didáticas. - Eu diria que superou as expectativas. - Sim, muito. - Acrescentou muitas informações novas acerca dos temas propostos nos encontros. - Gratidão, Andréa, pela partilha de seus conhecimentos. - Foi um excelente curso. - O curso abordou algumas práticas pouco desenvolvidas pela escola, ampliando assim os novos horizontes. - Acredito que foi além. - Superou. - Todas. - O curso superou expectativas. - Foi além do esperado. - O curso me mostrou que estou no caminho certo quanto às produções dos meus alunos e acrescentou muitos outros saberes à minha prática. - O curso superou as minhas expectativas. - Superou as expectativas. - Foi muito além. - Qualidade, dedicação inquestionáveis, sanou todas as dúvidas e acrescentou.
<i>Relação com a prática pedagógica docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Muito. A cada proposta estudada, levava para a sala e aplicava. - Foi possível perceber como o trabalho com produção de texto é rico, auxilia no desenvolvimento de todas as áreas e como não sabemos trabalhar produção. - Acho que foi um grande começo já que não tínhamos tido um curso sobre produção. Com certeza, somou às nossas práticas e reflexões. - Não só atendeu como superou minhas expectativas, pois logo no primeiro encontro ficou muito claro que os nossos objetivos ao trabalhar com produção textual eram equivocados. - Veio ao encontro de minhas dificuldades e estou levando muito para minha prática. - Muito além das expectativas, pude aprender e refletir sobre a prática exercida. - Não só atendeu como foi muito além do esperado, sobretudo no tocante às sugestões de atividades práticas.
<i>Necessidade de aprofundamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de ter aprofundado mais no que diz respeito à correção textual. - Atendeu e despertou uma vontade de quero mais. Outros cursos “semelhantes” a esse.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi além das minhas expectativas, pois quando nos envolvemos no processo de estudo, elaboração e execução, vivenciamos e acreditamos que é possível. - Sim, pois foi além de apenas teoria, houve reflexão, ação, troca de experiências.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Em muitas ocasiões, discutiu-se sobre as condições didáticas essenciais para o trabalho com a leitura e a produção de textos; em alguns momentos, durante os encontros formativos, os professores foram colocados em situações similares ao que se faz em sala de aula a fim de que percebessem na atuação da formadora a sua própria atuação e, com isso, refletissem acerca da necessária mudança. Isso, depois, era colocado em pauta para que os participantes pudessem ter consciência da intencionalidade no ato pedagógico e no ato formativo. Questionar os encaminhamentos docentes e levá-los a refletir sobre o quanto as condições didáticas interferem no aprendizado das crianças torna-se fundamental na defesa da mudança de concepções no

trabalho com a língua materna. Por isso, o curso priorizou situações em que os participantes tinham que mobilizar seus conhecimentos, a análise de práticas, o planejamento conjunto.

Segundo Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 85), as reflexões docentes

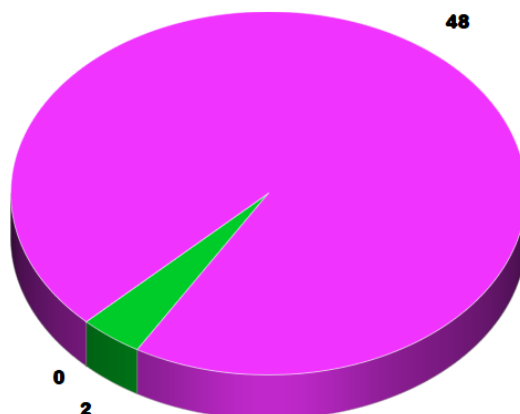
[...] confirmam que nas situações de dupla conceitualização se entrelaçam fortemente as práticas exercidas e as condições que possibilitam esse exercício. Além disso, ao tomarem consciência dos conhecimentos que são mobilizados ao escrever, enriquecem sua representação do processo de escrita e, ao conceitualizarem as condições didáticas que permitem colocá-lo em ação no espaço de formação, os professores se apropriam de conteúdos aos quais poderão recorrer ao planejar atividades que serão realizadas com seus alunos.

Questionados sobre a aplicabilidade dos conhecimentos oportunizados pelo curso na prática profissional, a maioria se posicionou afirmativamente, como se verifica no Gráfico 24:

Gráfico 24 - Avaliação dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso na prática profissional

VOCÊ ACHA QUE PODERÁ APLICAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO, NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?

■ SIM ■ PARCIAL ■ NÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

As indicações dos cursistas foram separadas em quatro categorias: confirmação da resposta objetiva; prática já realizada ou em processo; socialização com os pares; necessidade de aprofundamento. As considerações foram bastante positivas e indicaram boa aceitação docente, além da sinalização da conversão do conhecimento em prática e da vontade de compartilhar as vivências e os aprendizados com os pares. Somente duas colocações se referiram à necessidade de aprofundamento e um deles mostra certa resistência justificada pela falta de segurança.

O Quadro 78 leva a conhecimento o que os participantes indicaram em suas considerações:

Quadro 78 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso na prática profissional

Categorias	Considerações acerca do item “ aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante o curso na prática profissional ”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo contribuí. - Sem dúvida, enriquecerá muito, novas formas de abordagens aos alunos, bem como novos olhares para levá-los à reflexão. - Em sala as propostas de produções serão mais significativas. - Acredito que será bem pertinente a aplicação do “aprendido” na prática. - Muitos conhecimentos desde como revisar a produção, até o que revisar muito enriquecerá meu trabalho. - Sim. Não deixando de lado a formação contínua e retomada constante das nossas reflexões. - O curso foi consideravelmente positivo, já que em nossa prática esse é um tema que nos angustia, pois não temos tantos cursos sobre ele. - O curso foi riquíssimo. - Certamente serão introduzidos no trabalho com produção de textos dos alunos. - Com certeza. / Com certeza, sim. - Após esse curso não tem como continuar pensando que só a gramática dá conta de produzir bons textos. Aplicar todos os conhecimentos adquiridos agora se tornou essencial ao propor produção textual. - Com certeza, os conhecimentos adquiridos no curso vieram para somar com o trabalho que realizamos e aprimorá-lo. - Com certeza, a prática não será igual, muito conhecimento adquirido. - Com certeza, nos deu um olhar reflexivo sobre nossa prática e sobre o que o aluno produz e como ajudá-lo. - Sim. Os conhecimentos adquiridos durante o curso servirão de base para minha prática e intervenções futuras. - Com toda certeza os conhecimentos adquiridos serão aplicados em minha prática. - Certamente. O curso proporcionou novas reflexões que contribuem para o aperfeiçoamento da prática que tínhamos. - A cada módulo eu voltava para a sala de aula com um novo olhar e com uma visão mais direcionada. - O curso agregou muitos conhecimentos, práticas e vivências; é certo que aplicarei na minha prática profissional.
<i>Prática já realizada ou em processo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, aliás já estamos aplicando em SD. / Já estou aplicando... / Já tenho aplicado. - Foram aplicados semanalmente e serão aplicados e incluídos na minha prática. - Com certeza, já estou aplicando nas sequências didáticas os conhecimentos adquiridos. - Já venho aplicando desde o início do curso. - Já apliquei vários conhecimentos adquiridos no curso na prática. - Sim, já apliquei quando apresentei a proposta da SD de infográfico e desenvolvemos. - Os conhecimentos que adquiri já são e continuarão sendo aplicados. - Como gestor já utilizei, mas penso que em sala de aula será ainda melhor. - Houve algumas práticas que já fazem parte da minha rotina, mas muitas outras que irão enriquecê-la, tornando a aprendizagem dos meus alunos mais significativa. - Com certeza, foi um curso onde pude refletir a minha prática e colocar em ação o que aprendi. - Uma vez tendo havido sugestões práticas diversificadas, tenho certeza de que será possível sua aplicabilidade em sala de aula, tendo em vista seu uso já durante o curso.
<i>Socialização com os pares</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Estou buscando levar aos meus parceiros o que conseguimos refletir com o grupo, buscando assim melhorar nosso trabalho e o aprendizado dos alunos.
<i>Necessidade de aprofundamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguirei aplicar alguns conhecimentos, mas preciso aprofundar conhecimentos referentes às especificidades de cada gênero, regularidades e irregularidades ortográficas, enfim, aspectos linguísticos. Também preciso saber elaborar com propriedade a apresentação da situação inicial e circulação do gênero. Portanto, adquirir muitos conhecimentos que outrora não tinha. - É preciso mais estudo para eu me sentir mais segura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Assim como não existem receitas para a aula ideal, na formação isso também não se confirma. O que há são princípios que podem e devem ser garantidos. A reflexão sobre a prática é um deles, mas isso nem sempre se dá de maneira fácil e tampouco é algo simples de ser oportunizado. Cardoso e Guida (2012, p. 343) entendem que

O formador de professores tem que criar contextos que o “obriguem” a retornar ao trabalho realizado para identificar processos e poder, a partir daí, planejar a continuidade. No fundo, encontrar maneiras para atuar de forma similar ao professor quando analisa sua própria prática. No entanto, essa reflexão se dá em outro nível. O desafio constante para um formador de professor é instalar um mecanismo que exija uma rotina desse tipo.

Por esse motivo foi fundamental a inclusão dos gestores no processo formativo. Assume-se que um curso de aprofundamento não é suficiente para efetivar a mudança toda. A mudança é construção cotidiana, efetiva-se no chão da escola, nas ações continuadas que reverberam o aprendido, o discutido, o refletido. Mas isso deve se dar extensivamente nos momentos formativos da unidade escolar, não pode ser delegado a terceiros e externos à rotina formativa da instituição. As escolas precisam ter projetos formativos bem delineados e devem envolver a reflexão sobre a prática de seus professores; “[...] a reflexão sobre a prática em todos os níveis é o eixo condutor do processo de formação” (CARDOSO; GUIDA, 2012, p. 344).

Consoante Parrilla e Daniels (2004, p. 167, grifo dos autores),

De fato, estamos assistindo a uma mudança, na qual o professor passar de *consumidor de resultados* para *investigador e colaborador de pesquisa* (Marcelo, 1989), o que torna desejável que se criem programas de formação dirigidos ao estudo e à reflexão individual e interativa sobre a prática, programas de formação baseados no questionamento (Zeichner e Liston, 1987). Nesses programas deve ser enfatizada a necessidade de se formar professores reflexivos, que pesquisem, que sejam críticos em relação àquilo que ocorre em sua prática.

Pensar a mudança não diz respeito somente a aplicar uma série de conhecimentos adquiridos, mas ela, certamente, se inicia na reflexão sobre os processos, e não quando se considera somente o resultado (PARRILLA; DANIELS, 2004). Imaginar que um curso, sozinho, seja capaz de provocar a mudança que se espera na prática pedagógica demonstraria uma visão reduzida demais do que seja o desenvolvimento profissional do professor, mas o esperado era que os participantes iniciassem um processo reflexivo impulsionado pelas vivências formativas ofertadas ao longo do curso.

Os autores, com base nos estudos de Fullan (1982), analisam que “[...] as diferentes formas de perceber a mudança, o que é um pressuposto para aqueles que vão desenvolvê-la, podem influir na probabilidade de sua real ocorrência em termos práticos” (PARRILLA; DANIELS, 2004, p. 167), fazendo referência aos fatores indicados pelo estudioso consultado, que se encontram organizados no Quadro 79, que segue:

Quadro 79 - Fatores que afetam a implementação da mudança segundo Parrilla e Daniels (2004) com base em Fullan (1982)

Características da mudança	1. Necessidade e compatibilidade 2. Clareza 3. Complexidade 4. Qualidade e aplicabilidade
Condições contextuais	5. Natureza das decisões a serem tomadas 6. Cultura e clima organizacional do centro 7. Relação entre o professorado 8. Papel do diretor e agentes de mudança
Estratégias de implementação	9. Formação e desenvolvimento profissional do professorado 10. Mecanismos de feedback 11. Recursos de apoio 12. Participação
Fatores externos	13. Política de mudança e desenho curricular 14. Financiamento de recursos materiais 15. Assistência técnica 16. Avaliação da inovação

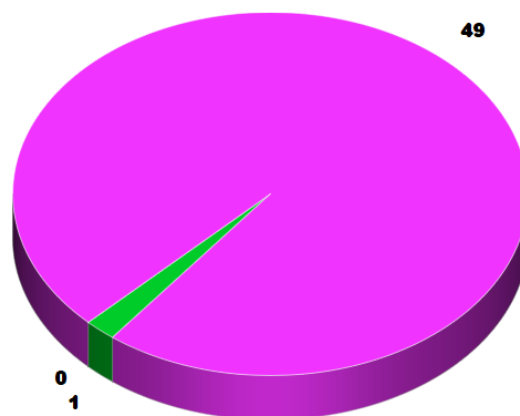
Fonte: PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 167.

A questão sequencial visou a conhecer como os participantes julgaram os momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso, o que se constata pelo Gráfico 25:

Gráfico 25 - Avaliação dos participantes quanto à garantia de momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso

VOCÊ ACHA QUE FORAM GARANTIDOS MOMENTOS DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS E DE COLABORAÇÃO DURANTE O CURSO?

■ SIM ■ PARCIAL ■ NÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Parrilla e Daniels (2004, p. 183, grifo dos autores) entendem a comunicação como uma dimensão básica para o desenvolvimento da colaboração entre pares. Reforçam, assim, que

A colaboração é mais do que ter boas interações ou atitudes e vai mais além da simples aplicação de estratégias para análise de problemas. A colaboração é um intercâmbio comunicativo entre pessoas e está sujeito a uma série de normas básicas, facilitadoras de uma relação construtiva, integradora e didática. Por isso entendemos a comunicação como um pilar importante e fundamental a ser levado em conta, pois

afeta a todos e cada um dos processos colaborativos. A comunicação, não necessário dizer, é uma condição *sine qua non* da vida humana e de qualquer ordem social. Todo ser humano está sujeito à aquisição de regras de comunicação como parte intrínseca do processo de aquisição da cultura e isso facilita sua integração social e seu desenvolvimento pessoal.

O Quadro 80 apresenta o que os participantes discorreram sobre esse aspecto:

Quadro 80 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à garantia de momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso

Categorias	Considerações acerca do item “garantia de momentos de troca de experiências e de colaboração durante o curso”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bom ouvir experiências de outras pessoas. - O tempo todo o curso favoreceu a troca de experiências e nos instigou a discutirmos entre os pares. - A troca de experiências nos diferentes momentos com diferentes grupos foi riquíssima. - Houve vários momentos de troca e mesmo durante a explanação as participações propiciaram essa troca. - Durante todo o curso tivemos momentos ricos de troca de experiências, um grupo muito participativo. - Sim. Essa troca foi de grande valia para o enriquecimento de novos conhecimentos e aprendizagem. - Em vários momentos. / A todo momento. / Sempre permitiu momentos de discussão e troca de experiências. / O curso foi permeado pela troca e colaboração em todos os módulos. - Acho que foi a parte mais valiosa do curso, pois pude perceber que os anseios são os mesmos e que nossas crianças e professores necessitam de auxílio em relação às produções. - Sempre, principalmente a troca entre os grupos que montaram a sequência. / Com certeza sim; principalmente durante a realização e análise das SD. - As trocas foram fundamentais para sanar dúvidas e refletir sobre nossa prática. - As trocas foram essenciais e significativas. - Tivemos diversos momentos de troca tanto com os participantes quanto com a formadora que esteve sempre disponível. - Muitos momentos de troca, auxiliando nas dúvidas. - Houve muitos momentos de troca de experiência e a interação agregou muito conhecimento. / Podemos interagir bastante. - Sim, em todos os momentos. O cronograma foi seguido, mas ter flexibilidade para ampliar o espaço de discussão e troca foi maravilhoso. - Pudemos ouvir experiências, dúvidas e ideias de outros colegas, além de trocar experiências e atividades uns com os outros. - Foram oferecidos muitos momentos para troca de experiências que enriqueceram o aprendizado com o grupo. - Sim, houve bastante diálogo no decorrer das aulas e também entre os grupos, onde cada um pode expor suas opiniões de acordo com o que tinham experiência. - Houve momentos de troca de experiência basicamente o curso todo e o quanto essa troca contribuiu para o aprimoramento do professor. - As trocas permearam todo o desenvolvimento do curso, sendo elas orais, em parcerias ou grupais e isso possibilitou o conhecimento de outras práticas além das que já conhecia. - Com certeza, ao ponto de enriquecer nossa prática tanto com relação à palestrante quanto às demais cursistas.
<i>Ressalvas quanto à participação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Os momentos foram garantidos e estimulados pela formadora, mas nem sempre houve a troca, talvez por timidez ou insegurança dos cursistas.
<i>Valorização da parceria</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foi clara a troca de experiência e também a chuva de dúvidas tão comuns no professor. Curso riquíssimo, pois nos mostrou como olhar o ensino com outros olhos, o de PARCERIA. - Professores e gestores falando a mesma língua e no mesmo “tom”. / Com equidade.

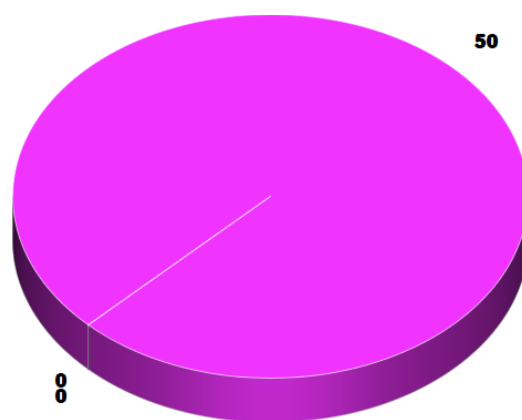
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

No questionário respondido antes do início do curso, os participantes indicaram a indispensabilidade de oportunidade de trocas de conhecimentos entre os pares durante processos formativos, o que indica a valorização desse aspecto entre os professores. Pelas considerações tecidas, verifica-se um grau elevado de satisfação com relação a momentos que tiveram esse fim. Mesmo quando houve ressalvas relativas ao item, constata-se que dizem respeito mais à postura assumida pelos participantes do que à falta de situações em que eles pudessem efetivamente exercer o protagonismo esperado. É válido considerar a indicação sobre os papéis assumidos por gestores e professores, numa posição que não valorizou a hierarquia existente na escola, estabelecendo a relação de parceria, conforme destacado por um dos comentários.

A questão que aventou o conteúdo/a temática do curso evidenciou alta relevância na perspectiva dos participantes, o que se planifica no Gráfico 26, em prosseguimento:

Gráfico 26 - Avaliação dos participantes quanto à relevância do conteúdo/tema do curso
VOCÊ ACHA QUE OS ASPECTOS TRATADOS FORAM RELEVANTES AO CONTEÚDO/TEMA DO CURSO?

■ SIM ■ PARCIAL ■ NÃO



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A priorização de aspectos relativos à leitura nas propostas formativas, muitas vezes justificada pelo foco das avaliações externas, foi delegando ao trabalho com a produção textual um lugar de menor espaço nas formações, ainda que se reconheça a indispensabilidade dele.

Evidentemente que um curso isolado não abarcaria todas as questões concernentes ao ensino da produção textual, portanto é justa a indicação de que o tempo do curso não foi suficiente frente às dúvidas que os professores tinham e à própria complexidade da temática.

Ações formativas não podem ser esgotadas em uma proposta isolada; elas carecem de continuidade e aprofundamento, sempre partindo das necessidades docentes e considerando o conhecimento que os professores já construíram sobre determinado conteúdo.

O Quadro 81 apresenta o que os participantes discorreram sobre esse aspecto em suas ponderações, divididas em três categorias:

Quadro 81 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto à relevância do conteúdo/tema do curso

Categorias	Considerações acerca do item “relevância do conteúdo/tema do curso”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tudo foi importante. / Tudo perfeito. / Sim, com certeza. / Com certeza. - Evidente que sim. Como sempre selecionou conteúdos relevantes ao tema do curso. - Todos os temas apreendidos nos ajudarão muito dentro do trabalho com produção textual. - As experiências compartilhadas, vivenciadas e vividas durante o curso foram degraus para um importante crescimento profissional. - Por se tratar de um conteúdo importante em sala de aula, os aspectos abordados irão ajudar o trabalho desenvolvido. - Sim. Bem planejado material impresso depois recapitulado enfatizando todos os pontos necessários. - Totalmente, o foco da palestrante em relação aos conteúdos não foi alterado ao meu ver. - Sim, de grande relevância em consonância com a realidade da rede. - Relevantes e pertinentes. - Tema pertinente ao curso proposto. - Muito relevantes, abriu um leque de que um planejamento é muito importante, possível. - Sim, estavam interligados a todo momento. - A formadora buscava a cada encontro responder dúvidas, embasar teoricamente assuntos que, por vezes, não estavam planejados, eram trazidos pelas professoras. - Tendo em vista a importância da produção de texto na escola, os aspectos estudados foram enriquecidos com a participação dos convidados (Prof.^a Patrícia e Prof.^a Dr.^a Ana Luzia). - Os aspectos tratados vieram ao encontro ao que estava sendo estudado no curso. - Foram tratados muitos aspectos do conteúdo que para mim foram muito importantes. - Foram coerentes e de extrema importância, isso ficou muito claro durante os encontros, quando as professoras teciam seu comentário. - Sim, porque os aspectos abordaram exatamente como e por que produzir, corrigir e avaliar os textos dos alunos.
<i>Ressalvas quanto ao tempo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foram bem ao encontro ao que esperávamos, porém o tempo não foi suficiente para explorar como gostaria.
<i>Relação com a prática pedagógica</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Atrilando experiências bem sucedidas em sala de aula com embasamento teórico. - Os aspectos tratados e levantados durante o curso estavam alinhados com a sala de aula. - Sim. Foram bastante relevantes e importantíssimos para o trabalho, “olhar”, do professor em sala de aula. - Sim, pois são conhecimentos relacionados à nossa prática.

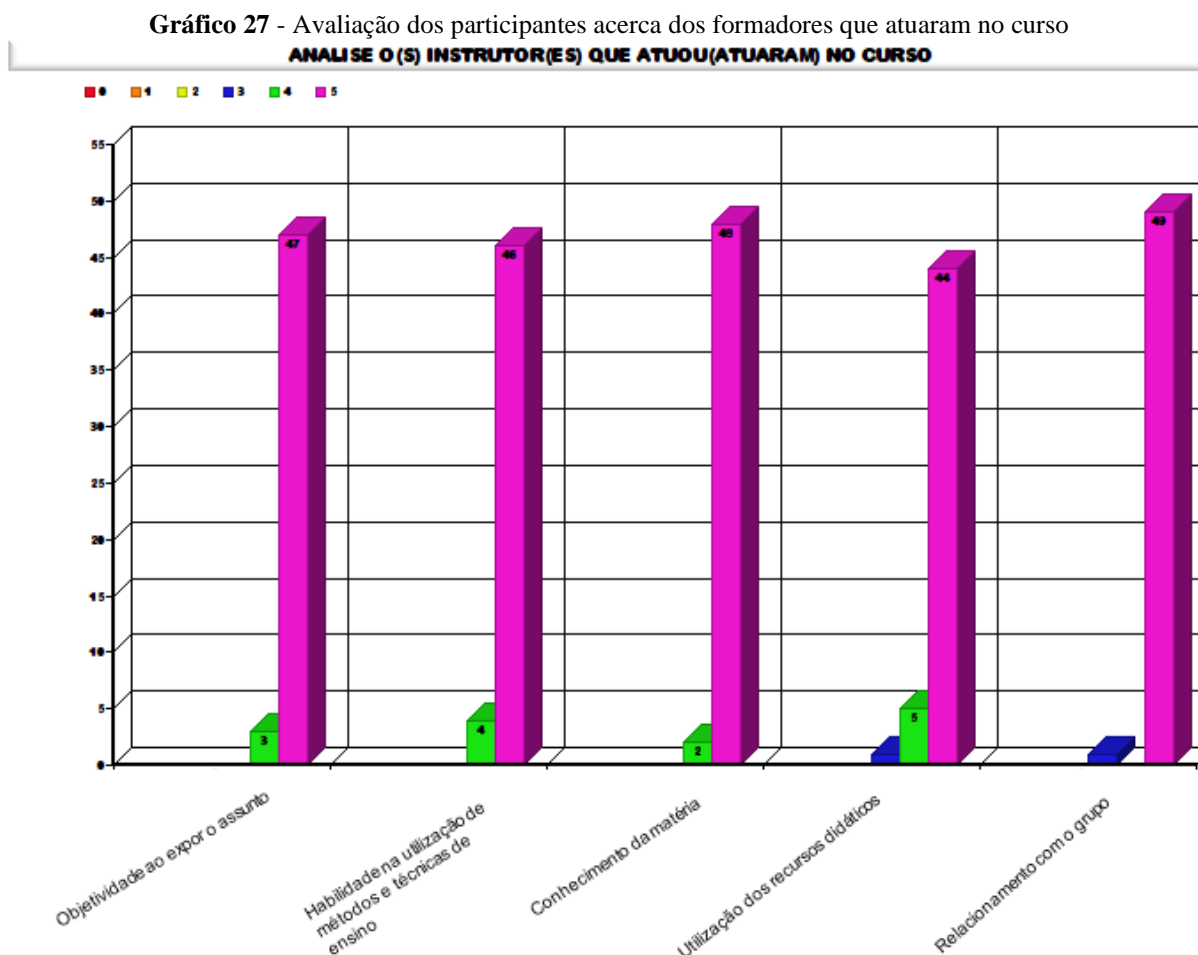
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os professores reconhecem, também, que a formação continuada está relacionada ao crescimento profissional. Day (2001, p. 293) ressalta que

O desenvolvimento profissional assenta fundamentalmente na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos.

A questão que solicitou aos participantes a avaliação dos formadores que atuaram no curso priorizou os seguintes aspectos: clareza e objetividade ao expor o assunto; habilidade na utilização de métodos e técnicas de ensino; conhecimento da matéria; utilização dos recursos

didáticos (apostilas, textos, etc.); relacionamento com o grupo. Nesse item, mais uma vez, houve contentamento por parte da maioria, o que é detalhado no Gráfico 27, apresentado na sequência:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

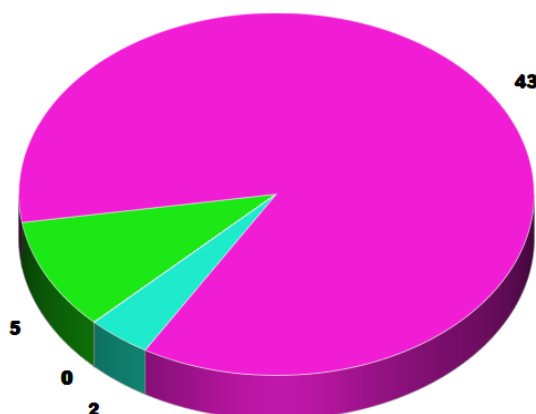
Para Day (2001, p. 293), a criação de redes de aprendizagem leva tempo e nem sempre é fácil, havendo

[...] sempre indivíduos e grupos cujos próprios interesses, quer individuais, quer coletivos, não podem ser atendidos. No decorrer do processo, terão de ser desenvolvidos novos conhecimentos e destrezas e terão de ser apoiadas medidas experimentais de mudança, o que implicará, como já vimos, novas exigências para os profissionais, já de si tão ocupados. Mas é nesta paisagem partilhada que o futuro trabalho de parceria entre professores, escolas e universidades e outros agentes educativos fará sentido, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento permanente (e o dos outros). E é nesta paisagem que o ensino superior pode desempenhar o seu papel no desafio de apoiar a aprendizagem dos professores ao longo da vida.

A avaliação dos participantes acerca das sequências didáticas filmadas foi positiva e esse julgamento aparece demonstrado no Gráfico 28. Dois formulários não apresentaram marcações de avaliação nesse item.

Gráfico 28 - Avaliação dos participantes sobre as sequências didáticas filmadas
ANÁLISE, DE MODO GERAL, AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FILMADAS

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 ■ NÃO RESPONDERAM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Nos comentários que fizeram, os participantes apontaram que o tempo de edição dos vídeos apresentados poderia ter sido menor e que a análise poderia ter sido feita por meio de perguntas a serem respondidas em grupos, uma sugestão pertinente a ser considerada em futuras intervenções.

Houve a validação da estratégia da filmagem e do acompanhamento dos professores, com a indicação de que isso poderia ser feito em formações planejadas pela própria rede, por meio da Oficina Pedagógica constituída. Importa refletir nesse ponto que a atuação de uma equipe pedagógica no órgão central depende do projeto formativo que os dirigentes tenham, visto que a atuação dos profissionais não é autônoma, principalmente na instância municipal. O planejamento de ações formativas demanda recursos, tempo, pessoas, exige planejamento assertivo, o que nem sempre se prova na realidade. Em muitos casos, em muitas administrações, as equipes pedagógicas ficam desassistidas e o projeto formativo nem chega a existir. Quando se observam páginas de secretarias de educação e de prefeituras municipais, é possível fazer uma análise da importância que se dá ao projeto pedagógico da rede: a maioria das imagens e das notícias focalizam seus próprios dirigentes e administradores municipais em situações de autopromoção, como se fosse necessário provar que “algo está sendo feito”. Raras são as publicações que evidenciam o trabalho das escolas, dos professores, dos alunos, da comunidade; mais raro ainda quando esse fazer não é usado de forma politiqueira. Nesse ponto, há muito o que se vencer ainda...

O Quadro 82 expõe os comentários dos participantes, divididos em quatro categorias:

Quadro 82 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto às sequências didáticas filmadas

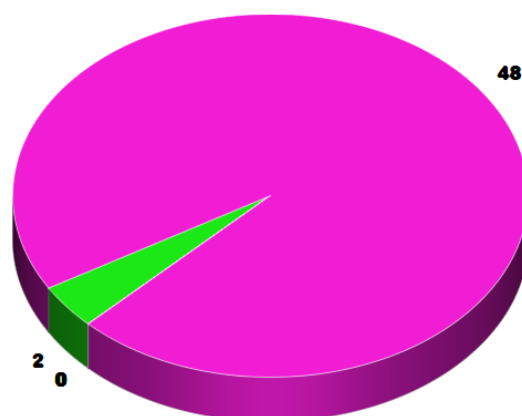
Categorias	Considerações acerca do item “sequências didáticas filmadas”
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Achei muito importante. - As filmagens complementaram as sequências desenvolvidas, visualizando uma flexibilidade ao planejado. - O planejamento coletivo das SD e posteriormente o refletir sobre o processo e os aspectos a serem considerados na correção das produções dos alunos trouxeram muitas contribuições ao grupo-escola. - A reflexão com o grupo para a aplicação da SD, as alterações feitas, o processo de correção dos textos foi muito bom. Aprendi muito com a reflexão sobre critérios de correção na produção de poema. - As sequências nos trouxeram uma nova forma de trabalhar com os alunos, levando-os a maior participação e reflexão sobre a língua. Tenho certeza de que foram aulas inesquecíveis para cada turma trabalhada. - As sequências didáticas foram muito ricas tanto para quem aplicou como para os alunos, cheia de significado. A importância de um planejamento bem estruturado e de intervenções bem feitas é a chave do crescimento. - As sequências didáticas foram acolhidas tanto pelas professoras quanto pelos alunos. Eles se entregaram à ideia, então a proposta foi sutil e natural, proporcionando conhecimentos reais. - Mostrou muitas intervenções feitas pelas professoras e doutoranda de acordo com o gênero estudado, que serviram de subsídio para reflexão quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos. - Superou minhas expectativas, as crianças se superaram e pude ver que é possível, às vezes difícil, mas possível! - Todas as sequências foram trabalhadas com excelência em conjunto com a orientanda, equipe gestora de cada escola, professores e alunos. - Muito bem organizada, com clareza e tirando o gesso das sequências a que estamos acostumadas, a abordagem foi bem objetiva. - Foi muito produtivo este trabalho e a reflexão após a devolutiva da formadora, após as filmagens prontas, proporcionaram mais aprendizagem ao grupo. - Foram muito boas e principalmente a da reportagem mostrou claramente como a autonomia e a autoria dos alunos acontece uma aprendizagem efetiva. - Apenas parabenizar as meninas que foram filmadas, fizeram um bom trabalho, sabemos que não é fácil estar a frente de uma câmera, ainda mais passando confiança aos alunos, ensinando algo que por vezes também é novidade para o professor e ainda ser exposto a outras pessoas que nem sempre têm um olhar de empatia sobre o colega. - As sequências didáticas filmadas ajudaram muito a refletir sobre a produção e correção textual com os alunos. - Eu penso que os objetivos foram alcançados. A aplicação das sequências conseguiu atingir o aluno que é o foco principal. - Grata pela oportunidade de aprender com você e por oportunizar a valorização dos alunos e da escola por meio da filmagem e sua publicação nas mídias sociais.
<i>Possibilidade de ampliação do trabalho</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foram trabalhos maravilhosos, práticas que possibilitaram grande aprendizado e ótimas discussões. Ponto de partida para trabalhos ainda maiores e melhores. - Foi muito gratificante e instrutivo poder observar e ver práticas diferenciadas, de qualidade e que podem ser realizadas por toda a rede.
<i>Validação da metodologia do curso</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Temos que levar essa prática para a oficina pedagógica. - Os gêneros trabalhados eram conhecidos pelas professoras e gestoras, mas este curso possibilitou nova abordagem que foi um “divisor de águas” na formação: ter situação comunicativa, ter embasamento teórico, planejar coletivamente e, ao final, assistir à filmagem e analisar o trabalho.
<i>Ressalvas com relação ao tempo de edição e análise</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Foram sequências ótimas que mostraram que o trabalho com esses conhecimentos do curso é possível e que o trabalho docente tem que ser leve e brincando. Os momentos de apreciação das filmagens poderiam ter sido mais dinâmicos, editado a filmagem para 20 ou 30 minutos e trazer a troca entre os grupos por perguntas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Requisitados a uma avaliação geral do curso, as respostas indicam a ledice dos participantes:

Gráfico 29 - Avaliação dos participantes quanto ao curso de modo geral
ANALISE O CURSO, DE MODO GERAL

■ 0 ■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5 ■ NÃO RESPONDERAM



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Day (2001, p. 268) defende a criação de redes de aprendizagem como forma de desenvolvimento dos professores e melhoria das escolas:

[...] Michael Huberman (1995a: 193) sugere a criação de redes de escolas baseadas na investigação, “com o propósito de estabelecer uma ligação entre as trocas de experiências entre pares, as intervenções de pessoas externas enquanto fonte de recursos e a cada vez maior probabilidade de mudança real ao nível da sala de aula”. As redes são diferentes das parcerias, apesar de incluírem os mesmos princípios de colaboração e contarem com muitas das mesmas componentes e formas de trabalho. No entanto, o objetivo das redes é quase sempre a mudança sistemática, consistindo num determinado número de escolas a trabalharem em conjunto, durante extensos períodos de tempos, com o apoio de investigadores das universidades e de outras organizações que se interessam pela promoção de esforços de aperfeiçoamento. Dado que se reúnem durante um período de tempo considerável, criam-se, por parte das pessoas ligadas à universidade e outras instituições, oportunidades para definir uma ampla variedade de estratégias de intervenção e para se operarem mudanças no sentido do trabalho colaborativo.

Das vantagens na criação de redes de aprendizagem colaborativas, Day (2001, p. 272), com base nos estudos de Hord (1997), cita:

- redução do isolamento dos professores;
- maior empenhamento na missão e nos objetivos da escola e um maior vigor no trabalho no sentido de potenciar a missão da escola;
- maior probabilidade de os professores estarem melhor informados, profissionalmente renovados e inspirados a inspirar os alunos;
- avanços significativos no sentido de fazer adaptações e mudanças curriculares em função dos alunos mais rapidamente do que nas escolas tradicionais;
- maior probabilidade de levar a cabo uma mudança sistémica fundamental.

Nos comentários que fizeram acerca do curso, algumas dessas vantagens já comparecem na reflexão dos participantes, conforme Quadro 83, na sequência:

Quadro 83 - Agrupamento das considerações dos participantes quanto ao curso

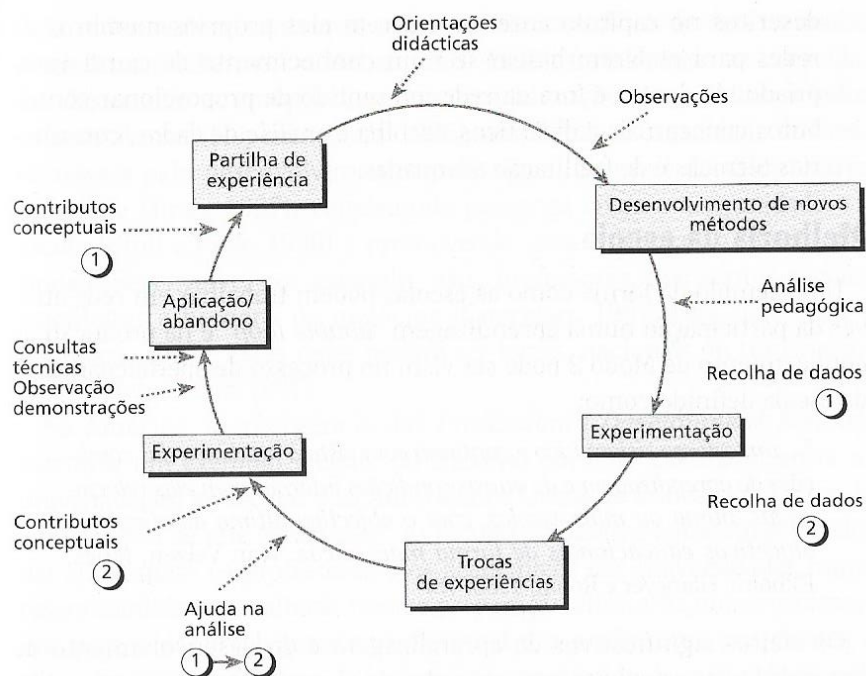
Categorias	Considerações acerca do curso de modo geral
<i>Confirmação da resposta objetiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradeço a todos que organizaram o curso, como também aos convidados para este. - Esse curso permitiu o “repensar”, na prática do preparo de aulas (sequências didáticas), na busca de recursos e metodologias aplicadas em sala, na postura admitida por nós, enquanto professores. - Foi maravilhosa a relação de troca entre os professores e a formadora. - Comecei o curso para adquirir novos conhecimentos, mesmo sabendo que “o novo”, às vezes, nos tira do conforto e da zona de conforto, porém a tranquilidade da palestrante me deixou envolvida em colocar em prática as sequências elaboradas pelo grupo. - O curso foi de grande importância para a rede de Birigui e para as experiências individuais de cada cursista. - O curso proporcionou crescimento para todos e deu mais segurança para os professores no trabalho com sequência didática. - O curso proporcionou muito crescimento, tirando todas as dúvidas sobre sequência didática. - O curso contribuiu muito com a minha prática pedagógica trazendo conhecimentos importantes para o trabalho com produção de texto. - Meu sentimento no final dessa caminhada é de agradecimento pelo aprendizado adquirido nesse período. Minha visão mudou muito e estou muito feliz pela oportunidade. - O curso foi extremamente proveitoso uma vez que me fez rever minha prática e ampliar os paradigmas a respeito da correção e avaliação das produções dos alunos.
<i>Ressalvas quanto ao tempo de duração</i>	<ul style="list-style-type: none"> - O curso poderia ter começado no começo do ano, acho que teria um proveito maior. - O curso trouxe contribuições teóricas e práticas para atuação em sala. Infelizmente, a carga horária não permitiu fazer sequências didáticas de vários gêneros, mas ofereceu uma base com as quatro que foram realizadas.
<i>Sugestão de ampliação do público</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Eu gostaria de sugerir que esse curso fosse extensivo aos professores de 3º e 4º anos. - Cursos desse tipo poderiam se estender para os demais professores (anos iniciais). - Inclusive já compartilhei esses conhecimentos do curso muito rapidamente com o 3º e o 4º ano, que ficaram inspirados e deslumbrados, além de motivados.
<i>Sugestão de continuidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esse curso nos fez sair várias vezes com “uma pulga atrás da orelha”, nos fez discutir com nossos pares durante a semana e isso trouxe um novo apreender a cada participante. Posso dizer que essa formação nos enriqueceu muitíssimo e que gostaria de novas abordagens dessa forma na rede. - Espero que tenha continuidade. - Gostaria de estudar mais sobre os gêneros que a BNCC apresenta, para efetuar um trabalho eficaz na sala de aula, referente à produção textual, correção e avaliação de textos. - Para que sejam abertos novos cursos para os demais anos da nossa rede.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Huberman (1995), citado nos estudos de Day (2001), descreve um cenário plausível para o desenvolvimento profissional de professores – Figura 71, mais adiante –, que, embora apresente limitações, traz contributos conceituais (conhecimento sobre a educação) e contributos didáticos. Entender esse cenário e promover adaptações a cada contexto podem, como o que se pretendeu neste trabalho, resultar em processos formativos que ajudarão os professores na efetivação das necessárias mudanças nos ambientes de aprendizagem. Esse processo, no entendimento aqui defendido, não pode ser isolado e nem ser delegado a terceiros

somente; ele deve se dar fundamentalmente com o envolvimento das redes, das escolas e dos professores.

Figura 71 - Ciclo coletivo aberto segundo Huberman (1995)



Fonte: DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001. p. 275.

Conhecer o que os professores pensam sobre o curso contribui para que o trabalho ora desenvolvido se consolide como experiência que possa ser considerada na elaboração de outras propostas. Crê-se que os professores, os gestores, as escolas de um modo geral estejam um tanto exaustos de cumprirem determinações de quem pensa a escola do gabinete. Atribuir toda a responsabilidade pelas mudanças aos professores e gestores sem que os órgãos centrais cumpram o seu papel de ajudar cada segmento a atingir objetivos que lhe são impostos chega a soar como atitude criminosa.

No que se refere à formação continuada, gestores de escolas e de sistemas, em especial, devem fazer parte desses processos e não podem permanecer à parte; é necessário que se invista nos professores e isso não significa a terceirização de propostas de formação; implica conhecer suas carências e planejar ações que sejam direcionadas ao desenvolvimento profissional de seus integrantes. Não há negação quando se percebe o respeito aos passos docentes, quando se constata conhecimento da realidade escolar de fato, quando se instala o diálogo desprovido das vaidades.

A defesa da perspectiva da aprendizagem permanente é vista neste trabalho como direito legalmente instituído e não como migalha de governos e seus representantes. Se o professor

tem o dever de desenvolver um trabalho qualitativo em sala de aula e se aos gestores também é atribuída a responsabilidade pela educação de qualidade, de dirigentes não se espera menos do que o devido investimento e valorização desses profissionais.

O Quadro 84, em prosseguimento, traz as vozes dos participantes que expuseram elogios, reflexões, sugestões:

Quadro 84 - Agrupamento de outras sugestões e/ou opiniões

Categorias	Outras sugestões e/ou opiniões
<i>Elogios e/ou outras reflexões</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Parabéns pelo caminhar responsável e leve que você conduz e reflete a educação. Seu desafio (pesquisa) também nos desafia e nos “joga pra frente”, coloca pulgas atrás de nossa orelha e nos faz caminhar mais atentas, abre nossos olhos. Estar de olhos abertos é o primeiro caminho para a mudança. - É difícil estimar o quanto aprendi nesse “curto” período de tempo, espero que possamos continuar esse caminho de estudo e aprendizado buscando sempre avanços para a educação com metodologias diferenciadas e “amor” ao processo de educar... - Parabéns. - Gosto muito quando você nos presenteia com formações recheadas de saberes, desta forma, me sinto privilegiada de participar deste curso, espero encontrá-la brevemente em outros. - Continue compartilhando seus conhecimentos conosco e nos ajudando a crescer. Sucesso sempre! - Deus abençoe seus projetos profissionais, pessoais e sua linda família. Estou à disposição. - O fazer docente é uma arte um pouco, o professor faz outro pouco lhe é dado.
<i>Sugestão de ampliação do público</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Que o curso seja estendido para outros anos/séries. - O curso oportunizou uma vivência de trocas de experiências concretas sobre o trabalho com gêneros textuais, através das sequências didáticas. Foi muito relevante. Todos os gestores e professores deveriam fazê-lo. - Que seja estendido para os demais professores da rede.
<i>Sugestão de continuidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> Poderia continuar nos outros anos. - Espero que a formadora realize outros cursos, os quais nos enriquecem em todos os aspectos. - Dar continuidade ao curso, aprofundando os temas que já foram abordados. - Gostaria muito de uma formação como esta no ano de 2020. Gratidão. - Que venham mais cursos como este, para acrescentar na nossa prática de forma efetiva e concreta. Amei, os alunos amaram a sequência didática. Só temos a agradecer. - Foi um curso muito produtivo, que nos anos seguintes continue tendo cursos como esse para nosso crescimento profissional. - Sugiro a continuidade deste trabalho como formação no próximo ano. - Sugiro que tenhamos mais encontros como esses. Muito rico e de grande importância. “Santo de casa fez milagre SIM”. - O material produzido após o curso poderia ser disponibilizado na rede municipal em novas formações.
<i>Sugestão de outros temas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gostaria de que a Secretaria de Educação pensasse com carinho na formação da equipe gestora (coordenação) para que possamos ser realmente suportes aos professores. Formações práticas e reflexivas como essa que nos fez crescer ainda mais. - A continuação e permanência das formações de qualidade, como esta que tivemos, ficou bem clara da necessidade para os gestores.
<i>Sugestão quanto ao tempo/período de realização</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar mais o tempo para melhor adequação/aplicação. - Sugiro as formações no 1º semestre para não sobrecarregar os professores, coincidindo com fechamentos de projetos anuais. - Ficaria menos maçante se desenvolvido no primeiro semestre.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante do que foi exposto e analisado até aqui, pede-se permissão para evocar as palavras de Rubem Alves (2008, p. 37-38) na reflexão sobre o ouvir:

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos. Mas isso, admitir que o outro vê coisas que nós não vemos, implica reconhecer que somos meio cegos... Vemos pouco, vemos torto, vemos errado. Bernardo Soares diz que aquilo que vemos é aquilo que somos. Assim, para sair do círculo fechado de nós mesmos, em que só vemos nosso próprio rosto refletido nas coisas, é preciso que nos coloquemos fora de nós mesmos. Não somos o umbigo do mundo. E isso é muito difícil: reconhecer que não somos o umbigo do mundo! Para se ouvir de verdade, isso é, para nos colocarmos dentro do mundo do outro, é preciso colocar entre parêntesis, ainda que provisoriamente, as nossas opiniões.

Quando se aventou a possibilidade de um formulário de avaliação do curso, pretendeu-se, com humildade, perguntar aos participantes: empresta os teus olhos?

9.2 “Eis a boa filosofia: tudo é viagem. É viagem o que está à vista e o que se esconde”¹⁶⁴; as revelações durante a caminhada...

As percepções dos participantes no decorrer do curso foram sendo registradas de maneira informal por meio de *e-mail* e/ou aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Não foram registros solicitados, mas, dada a importância que tem para esse trabalho a voz dos professores e gestores que dela fizeram parte, decidiu-se compartilhar os pensamentos, as reflexões que os profissionais foram externando ao longo dessa construção a que todos, participantes e pesquisadora, foram submetidos. Essas mensagens eram enviadas logo após o encerramento de encontros, mesmo já com a hora avançada, visto que refletiam as inquietações, o entusiasmo, as emoções que tomavam seus autores, que, chegando em casa, ainda sentiam ressoar as ideias debatidas na noite.

P1: *Já estou lendo os próximos textos pra diminuir a expectativa... 🤔 ou tá aumentando... sei lá 😊*

A mensagem revela a alta expectativa da participante e, na ânsia do aprender, a sua busca pelos textos indicados para leitura, na tentativa de antecipar as discussões que seriam oportunizadas em encontros futuros.

P2: *Sabe aquele dia que vc não vê a hora de acabar? Isso foi ontem, pq hj qdo ele realmente acabou (agora há pouco) fiquei surpresa que não estava cansada... Estava ansiosa, feliz, realizada... Pq estar com vc, aprender com vc nos traz esses sentimentos... Semana passada não conseguimos respirar por causa da festa julina... Mas, o olhar que passamos a ter depois de nosso bate papo foi completamente outro... Enriquecido, para alegria das crianças...*

¹⁶⁴ Excerto de “Viagem a Portugal”, de José Saramago. SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 243.

O depoimento da participante permite inferir que os encontros não se configuraram um momento enfadonho e que as reflexões suscitadas provocavam mudanças de visões sobre os aspectos discutidos.

P3: Não iria conseguir dormir sem este meu modesto relato... qro te agradecer do fundo de minha alma pelos momentos q vc tem me proporcionado com esta formação... confesso que iniciei meramente pelo certificado... mas vc aborda muitas falas q já tive em orientações e q fui apedrejada... kkkk... pois é difícil lidar com humanos q tem verdades consolidadas... penso e acredito num ensino dinâmico e q tirem os interlocutores da caixinha... estou num momento conturbado em minha vida e q fazer esta formação me tira momentos importantes com os meus... acredite esta formação não é mais pelo certificado... estou crescendo como profissional e vou fazer de TD pra chegar até o final... obrigada... obrigada... obrigada ❤

O texto enviado trata das motivações iniciais que levaram a participante a aderir ao curso e que, considerando as vivências dos encontros, como essa intenção é transformada, por uma identificação de discursos percebidos pela professora. Levanta também a questão de que a busca por formação continuada, muitas vezes, exige uma disponibilidade que nem sempre se tem, principalmente, como no caso em tela, quando os encontros acontecem fora do horário de trabalho docente. Nessa situação, algo da vida pessoal acaba sendo sacrificado, conforme se constata no relato. O reconhecimento do crescimento profissional evidencia a riqueza da reflexão da professora.

P4: Muito obrigada mesmo. Fico imensamente agradecida por fazer parte de algo tão importante e espero de coração ter colaborado o suficiente com seu projeto. Saiba que aprendi muito nesses dias e seu sonho se tornou meu também. Então, agradeço pela oportunidade, você não tem ideia o quanto esse projeto elevou a estima dos meus alunos e com isso a minha também. Deus te abençoe grandemente. 🙏🙏🙏

A colocação partiu de uma das professoras filmadas e expõe o tratamento respeitoso com que a exposição e as análises foram conduzidas, revelando o quanto vivenciar o processo de filmagem, principalmente, contribuiu para o reconhecimento profissional da docente, até por ela mesma. Indica, também, como essa situação teve reflexos na turma trabalhada.

O relato que segue exemplifica a reflexão acerca da formação básica recebida pelos participantes e o quanto essa formação tem influenciado a prática docente no exercício profissional. Revela, ainda, a influência dos conteúdos tratados no curso para uma mudança de concepção de trabalho com a língua materna.

P5: Foi uma oportunidade indescritível ter sido incluída neste curso. Todos os profissionais da educação deveriam ter uma visão mais holística para reconhecer

profundamente os objetivos que visam na sua prática, buscando se comprometer em empreender sentido e prazer na trajetória escolar dos alunos que assistem. Aprendi que precisamos realmente ser autores e leitores, para podermos ser referências para nossos alunos. Aprendi de forma mais convicta que não podemos desconsiderar a bagagem de nossos alunos e desconstruir tudo, por erros ortográficos e tantas regras, que devem ser compreendidas de forma contextualizada. Aprendi que para que os alunos gostem de produzir textos, precisam ser encorajados e incentivados a “pensar fora da caixa”. Não cabe mais a cobrança de conteúdos e regras fragmentadas, descontextualizadas, e trabalhados de forma mecânica. Aprendi que se faz urgente darmos sentido para a função social de tudo que mediamos, pois não podemos imprimir conhecimentos, estes precisam ser construídos. Aprendi com mais convicção, que precisamos conhecer o processo de aprendizagem na sua totalidade, para termos compreensão de onde queremos chegar. Não cabe mais reproduzir o que fizeram conosco. Obrigada. Tenho profunda admiração pela sua sensibilidade, humildade e competência. Bjs.

Alguns participantes se sentiram motivados ao elogio, como se percebe na sequência:

P2: Obrigada por nos receber sempre de braços e coração aberto! Quando houver novas ideias é só chamar, pq apoio estar e aprender com vc! Bjs.

P5: Eu não consigo definir você! Você me toca literalmente na alma. Tenho por você uma profunda admiração. Sua apresentação realmente deixou transparecer o verdadeiro amor que tem pela docência e o compromisso e a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos. Você foi muito feliz colocando os seus equívocos no início da carreira quanto à super valorização que damos aos erros ortográficos e gramaticais em detrimento de outros aspectos mais importantes a serem valorizados para gerar prazer, entusiasmo e estímulos para o aluno gostar de escrever e ler. Isso demonstrou que apesar da sua indiscutível competência, é compreensiva com o processo de desenvolvimento de cada docente, porque também demonstrou que nada é SURREAL, pois teve um percurso de acertos e erros, e se comprometeu nesse trajeto na reflexão constante sobre suas ações na prática docente, o que possibilitou esta certeza de que determinadas condutas profissionais que parecem ser eficientes na docência, na verdade enrijecem e matam a capacidade criadora de nossos alunos quanto ao desejo de ser e transformar. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de ser convidada para este curso-sonho. Obrigada.

P6: 🙌🙌🙌🙌 vc arrasa!! Adorei o curso.

P7: *É um prazer sempre participar das suas formações, do seu comprometimento com a Educação. Obrigada por dividir seus conhecimentos e nos incentivar a alçar voos mais altos! Receba meu abraço fraterno!* 🌹

P8: *Obrigada por essa oportunidade. O curso foi excelente. Beijos e boa sorte!*

P9: *Precisamos de mais cursos como esse! É sempre bom refletir sobre a língua e ensino, ainda mais com uma pessoa sabida como você!*

P10: *Eu serei eternamente grata, por ter tido o prazer de participar de um curso formativo que me proporcionou tanto aprendizado. Abraço!*

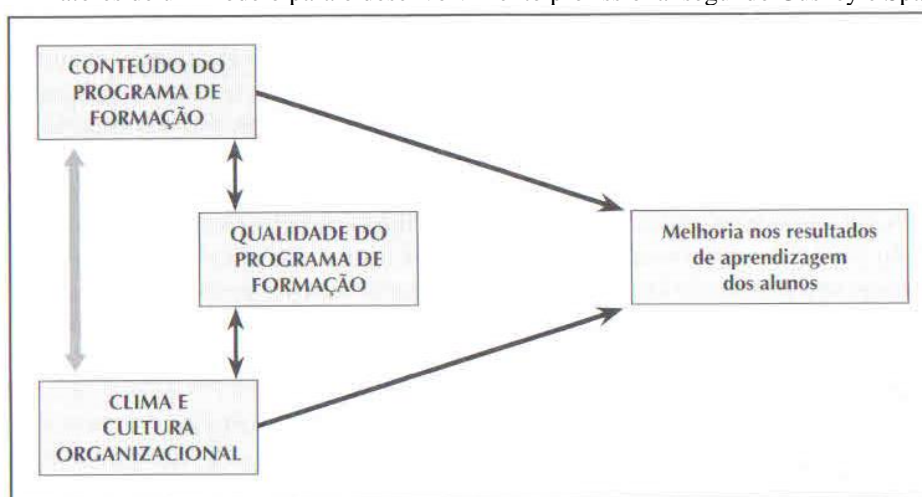
Para Swiderski (2015, p. 255),

A formação continuada mostra que o conhecimento não é um objeto acabado e pronto para consumo, logo, caracteriza-se, como uma ação complementar à formação inicial. Vista como processo dinâmico, ato contínuo, que pode funcionar também como adaptação às exigências da atividade profissional, alicerçado na corresponsabilidade das partes envolvidas com a Educação (principalmente, Estado, Instituições de ensino e Corpo Docente). A formação continuada é um espaço-tempo-momento da construção, desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas que subsidiam a educação num dado contexto social e histórico. Acredito que essa dialética possibilita ao professor compreender e efetivar um trabalho de ensino e aprendizagem fundamentado.

Se ato contínuo, não pode deixar de se ter incentivo e espaço para que aconteça.

Convém, nesse ponto, retomar os fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional proposto por Guskey e Sparks (1991), conforme segue na Figura 72:

Figura 72 - Fatores de um modelo para o desenvolvimento profissional segundo Guskey e Sparks (1991)



Fonte: GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** - Para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 221.

Neste trabalho, constatou-se que os professores estão dispostos a ter esse momento de diálogo garantido e a dele participar com a sua verdade e realidade. Já é um bom passo para a mudança... Como visto no esquema de Guskey e Sparks (1991), a formação sozinha não opera

milagres, há que se combinarem todos os fatores expostos para que as melhorias sejam efetivadas e percebidas.

Conhecimento é um caminho para o qual não há retorno ao que já se foi. “Porém, voltar para trás, como? Recuar é um risco, impossível manobrar e inverter a marcha. Enquanto não se lhe achar o termo, se o há, o caminho é para frente. Seja. Cautelosamente, o viajante prossegue [...]” (SARAMAGO, 2011, p. 433), sempre.

E, sabendo-se que nenhum conhecimento é finito, que a vida é mutável, entende-se que “Tem o viajante muito que andar” (SARAMAGO, 2011, p. 463)...

Quadro-síntese da Seção 9

- Apresenta-se a avaliação que os participantes fizeram do curso.
- Explica-se a estrutura do formulário de avaliação, composto por 16 itens.
- Informa-se que houve a devolução de 50 formulários preenchidos, cujas respostas foram o parâmetro para analisar o reflexo da formação junto aos participantes.
- Analisam-se as respostas objetivas e considerações tecidas pelos participantes aos itens do formulário de avaliação.
- Expõem-se os fatores que afetam a implementação da mudança segundo Parrilla e Daniels (2004) com base em Fullan (1982).
- Expõe-se o ciclo coletivo aberto segundo Huberman (1995).
- Expõem-se e analisam-se considerações enviadas voluntariamente pelos participantes por meio de e-mail e WhatsApp.
- Conclui-se que o curso teve alta aceitação e boa avaliação entre os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU O QUE A TRAVESSIA PERMITIU QUE FOSSE VISTO E REPARADO

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.

(JUNIOR, Luiz Gonzaga do Nascimento. Nunca pare de sonhar - Sementes do Amanhã. In: GONZAGUINHA. **Grávido**. São Paulo: EMI-Odeon, 1984, LP, Faixa 9.)



(MEDEIROS, Kiko. **Leitura**¹⁶⁵, 2019. Acrílico sobre papel. Disponível em <http://artedionisio.blogspot.com/2016/05/pintura-leitura.html>. Acesso em 20 dez. 2019.)

¹⁶⁵ As informações para referenciar a obra foram confirmadas diretamente com o autor por mensagem via WhatsApp, que também por esse meio concedeu a autorização para uso da imagem, em 20 de dezembro de 2019.

A primeira coisa que importa ser dita e registrada, embora não autoral, é que deve ser vencida a concepção de ensino que implicitamente a escola professa a respeito da escrita: o texto não está somente na lousa, no caderno ou nos cartazes que adornam as salas de aula. É urgente também vencer as práticas frequentes de “[...] ensinar usos formalizados da língua e a sujeitar o oral às convenções da escrita” (STREET, 2014, p. 133). É preciso entender que ensinar é um ato político, que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*” (FREIRE, 2011, p. 96, grifo do autor).

Adentrar a sala de aula é um comprometimento com a formação humana e esse labor não pode ser neutro. O ensino da produção textual deve comprometer-se com a participação do aluno no mundo; cada criança deve saber escrever a sua própria história para ajudar na elaboração da história de sua comunidade.

Igualmente, a formação continuada não pode ser omissa e deve vencer as influências que tem recebido de um modelo escolar bancário. Por isso, deve-se repudiar aqueles que ceifam direitos docentes e não oferecem as condições de trabalho que a profissão carece, merece e exige. Mais do que respeito à figura do professor é preciso respeitar sua luta. Mais do que discurso politiquês e de homenagens em datas específicas, a valorização deve ser prática. As falas de respeito ao professor e à luta docente devem descer do palanque...

Para Freire (2011), a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser validada como prática ética, integrante de sua profissionalidade. Considera um dos piores males por parte do poder público brasileiro o descaso, historicamente marcado, pela educação pública.

A formação continuada é direito, a redução de um terço da jornada não é esmola, a atividade intelectual não se mede com cronômetros, a implementação da mudança não é ato de heroísmo *hollywoodiano*. É preciso romper com a cultura que põe os professores como responsáveis isolados por resultados e isenta os órgãos centrais da sua responsabilidade. A atividade intelectual precisa ser mais considerada do que a medida dos saltos ou a quantidade dos fios dos ternos dos que dirigem a Educação. Pensá-la exige tomada de postura e partido pela luta dos professores, principalmente pela sua qualificação profissional, entendida como parte de seu desenvolvimento, visto que sua ação não é “dom”.

Esta tese teve como tema a formação docente para o ensino da produção de textos. Fez a defesa da mudança no ensino da produção de textos na escola por meio de processos formativos colaborativos que envolvem a tematização da prática e a dupla conceitualização,

estabeleceu um compromisso com os resultados. Em outras palavras, sustentou que processos formativos podem provocar mudanças na prática docente. Ao longo do que foi desenvolvido provou-se correta.

O contributo desta tese é o modelo de formação que se construiu. A formação excedeu os encontros com os formadores, teve eco, continuou no espaço da escola em momentos em que a pesquisadora não estava presente. Por meio dele, os participantes evidenciaram o fenômeno da tomada de consciência que pode levar ao desenvolvimento profissional que, por consequência, possibilita gerar impactos e validar a formação.

Os participantes desenvolveram a percepção de que o modelo de ensino que tiveram ainda influencia fortemente o modelo de ensino que professam, por isso, os modelos de formação precisam ser repensados, de forma que proporcionem a reflexão sobre as concepções de ensino que são adotadas. Os modelos de formação também não podem reproduzir essas mesmas concepções, por isso precisam assumir desenhos que evidenciem o papel intelectual docente.

As escolas e os professores fazem muito. Ao longo deste trabalho, os professores também o fizeram, assumiram papéis importantes, tomaram para si responsabilidades, ajudaram os gestores na formação na escola.

O trabalho aqui apresentado, embora não tenha focado na formação inicial docente, permite contribuir com o currículo de cursos de Pedagogia como formação superior para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não à toa, todos os docentes participantes revelaram dificuldade em trabalhar a produção textual em sala de aula, fazendo conhecer uma dimensão coletiva da questão e deixando transparecer uma necessidade de apoio para o trabalho com a produção de textos.

Esse aspecto extrapola o recorte da formação continuada proposto e trabalhado e avulta a necessidade de se repensar a formação inicial (grade curricular, disciplinas) de cursos de formação de professores. Nesse sentido, esta tese deixa seu contributo para que se possa adensar a discussão sobre a formação inicial para a produção de textos.

A participação deste trabalho no cenário da educação brasileira é marcada porque traz o que pode ser verdadeiramente considerado “evidências” para falar sobre formação de professores e sobre práticas de alfabetização e letramentos em oposição a um discurso em voga de “alfabetização baseado em evidências” cujas bases podem representar um retrocesso frente a tudo que se conseguiu evoluir no campo educativo.

É preciso saber por que se faz o que é feito, é um processo histórico. E é por essa tomada de consciência que as mudanças podem ser efetivadas.

Como resultado de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, de abordagem qualitativa, este trabalho tem suas limitações, e suas análises em muito poderão ser melhoradas; para isso, pesquisas futuras que partam do ponto em que se conseguiu aqui chegar podem trazer suas contribuições.

Articular estudos de componentes curriculares específicos, como foi nesse caso a Língua Portuguesa e os estudos advindos da Linguística Aplicada, com a formação continuada de pedagogos devem ser reclamados e essa articulação deve resultar em mais pesquisas dessa natureza, representando a chance de concretizar na universidade a relação teoria e prática.

Aos formadores de professores que, porventura, leiam o que aqui se desenvolveu, deixa-se a indicação de que há que se ter sempre um cuidado com a linguagem no processo formativo para que os direcionamentos da fala dos formadores não sufoquem, apaguem ou ofusquem as reflexões e as vozes dos participantes. É importante que todos falem e que todos sejam ouvidos. Só assim todos crescem juntos.

A formação continuada revela um compromisso com a profissão.

Modelos formativos que valorizam o espaço coletivo, que atribuem protagonismo aos seus participantes, que consideram a prática como objeto de estudo são tendências que se constata com aceitação dos professores. Os docentes reconhecem quando a valorização da formação continuada é mero discurso e sabem diferenciar quando deixa de sê-lo para se efetivar, de fato, uma prática de formação (MACHADO; FORMOSINHO, 2009). Há muitos gestores de rede e de escola que desconhecem as iniciativas de formação que vêm sendo estudadas e que têm provocado mudanças positivas nos mais diversos contextos; dessa forma, vivem de um discurso passado de como era a Educação, mas não conseguem deslocar o olhar para o futuro de modo a enxergar como ela poderá e deverá ser. E, mais, desconsideram que essa projeção começa a ser construída no presente, no que a implantação de mudanças não pode tardar. O futuro é sempre construído no presente com base no passado reavaliado, não repetido.

A partir da vivência deste trabalho evidencia-se a necessidade da formação continuada assistida, em que o envolvimento de gestores de escola e de sistema sejam efetivos e visem a um projeto formativo de rede. Via de regra, os órgãos centrais julgam que cabe às escolas o cumprimento das determinações por eles demandadas; concernente à formação continuada (e em muitas outras questões entendidas por esta pesquisadora) o caminho é o oposto: é a escola quem dita aos órgãos centrais suas necessidades, ao que estes devem tomá-las para estudo, análise e, essencialmente, tomada de decisões e planejamento de ações. Não foi o caso deste trabalho, que contou com condições excepcionais para a sua realização.

A Secretaria Municipal de Educação, na gestão administrativa que acolheu a proposta da pesquisa, no ano de 2019, ofereceu apoio incondicional à realização do trabalho: possibilitou a presença da pesquisadora nas unidades escolares, autorizou o oferecimento do curso aos docentes e gestores, incentivou a participação dos seus profissionais, deu condições de reprodução do material utilizado nos encontros formativos, flexibilizou horários aos profissionais participantes, não representou nenhum tipo de censura ou limitação aos conteúdos abordados, dentre outras formas de apoio que só são compreendidas por olhares e abraços. Dito de outra forma, criou uma situação que permitisse desenvolver o trabalho-sonho.

São muitos os princípios envolvidos num modelo de formação, mas em todos os usados como referência neste trabalho houve um comum: considerar o professor situado num contexto como protagonista do seu trabalho. O professor deve ser autor do seu trabalho, se assim não se der, nada dará certo.

Nesta tese se defendeu um projeto aglutinador: não era o professor solitário, o gestor solitário, o formador solitário, a pesquisadora solitária...

A formação continuada que se desenhou neste documento de tese envolveu trabalho coletivo e contínuo, investiu em comunidades de aprendizagem, foi contextualizada (centrada na escola), estabeleceu relação compartilhada (SME-escola-pesquisadora-universidade-comunidade), valorizou e demonstrou respeito pelo trabalho do professor, investigou a própria prática, garantiu autonomia aos docentes, refletiu junto com participantes. E essa é a resposta que se alcança para a questão-problema que orientou este trabalho: como os processos de formação continuada de professores podem contribuir para a melhoria do processo de ensino da produção textual?

A resposta perpassa também pela utilização de estratégias formativas que partam do que os professores já fazem, que os levem à reflexão do como fazem e do porquê o fazem, que ofereçam alternativas de novos e diferentes fazeres, por isso, mais uma vez reforçada a utilização da tematização da prática e da dupla conceitualização.

Buscou-se, também, analisar como os professores trabalham cotidianamente a produção textual por meio de seus planejamentos a fim de se verificar como as propostas de textos eram apresentadas aos estudantes, entendendo-se que, embora assumissem um discurso de trabalho com sequências didáticas no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na prática a organização didática do fazer docente em muito ainda se assemelha aos modelos propostos pelos livros didáticos. As produções propostas aos estudantes não tinham situação comunicativa definida e a escrita, muitas vezes, se justificava para a leitura do professor, não tendo sido garantida a circulação social do texto produzido. Extensivamente às condições de

produção nem sempre adequadas, os professores revelaram dificuldade na avaliação e correção de textos dos alunos, seja pelo preenchimento do questionário aplicado, em que assumidamente declararam essa condição, seja pela análise dos textos dos alunos corrigidos.

Os direcionamentos que os docentes ofereciam aos alunos nas várias etapas da produção textual não se mostravam claros e muitas vezes eram insuficientes para que a criança pudesse repensar o texto produzido em situações de reescrita ou refacção, na maioria dos casos, ausentes dos planejamentos.

Conhecer e refletir sobre os critérios que podem ser adotados para nortear a ação docente e a avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, assim, foi um tópico necessário ser abordado no curso de aprofundamento desenvolvido na rede municipal. A grade de correção e avaliação é um recurso que pode colaborar nesse processo. Aqui foram tomados os estudos de Costa Val et al. (2009) para as discussões que aconteceram.

Para refletir sobre os encaminhamentos docentes que contribuem para que os estudantes aprimorem suas produções foram tomados os estudos de Serafini (1995) e Ruiz (1998), tendo sido explicitadas as correções do tipo indicativa, do tipo resolutiva, do tipo classificatória e do tipo textual-interativa. Chegou-se à conclusão de que as correções do tipo textual-interativa contribuem mais para o desenvolvimento textual dos estudantes, embora os professores não tenham a prática de desenvolvê-la, cabendo, por isso, uma mudança na prática de correção docente sobre a produção das crianças.

As estratégias que podem ser adotadas para o encaminhamento de práticas de revisão, de refacção e de reescrita de textos são múltiplas, sendo possível associá-las em virtude do gênero textual/discursivo trabalhado. Nas aulas em que as sequências didáticas planejadas à luz dos estudos de Swiderski e Costa-Hübes (2009) e de Guimarães, Carnin e Kersch (2015) foram filmadas, esses momentos aconteceram em situações em que as crianças estavam em grupos, coletivamente com a sala toda e também com intervenções individuais. Em todas elas, eram retomados aspectos que, considerando o estudo desenvolvido, deveriam se fazer presentes nos textos produzidos para atendimento da situação comunicativa e circulação social da produção textual.

Os docentes nem sempre têm clareza dos fundamentos da prática docente que orientam a produção, correção e avaliação textual, o que contribui para que haja um distanciamento entre o real e o que se deseja, permanecendo um ensino tradicional nas escolas mesmo quando se reconhece sua insuficiência ou se refuta essa permanência.

Diante do que se discorreu, considera-se alcançado o objetivo estabelecido de refletir sobre o envolvimento dos professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino

fundamental e dos gestores da rede municipal de Birigui-SP em uma proposta de formação continuada sobre produção, correção, refacção e avaliação de textos, consideradas as necessidades do contexto pesquisado.

Ao longo deste trabalho, foi descrito como os professores pesquisados propunham, corrigiam e avaliavam as produções textuais dos estudantes, o que foi possível analisando-se os planejamentos docentes e os textos dos alunos corrigidos pelos professores.

Por meio do questionário e da análise dos planejamentos, identificaram-se as principais dificuldades docentes no processo de proposição, correção e avaliação de textos, que foram apresentadas e discutidas, principalmente, na Seção 5.

Para a ação no contexto biriguiense, construiu-se e desenvolveu-se curso de aprofundamento que abordou o planejamento de sequências didáticas, com olhar sobre a produção textual, o qual foi analisado neste trabalho.

Buscou-se analisar as aprendizagens que foram possíveis ser construídas, reconhecendo-se a SD e o PDG como alternativas exitosas de planejamento docente para o trabalho com a produção textual.

Vários foram os fatores que contribuíram para que houvesse a possibilidade de desenvolvimento profissional dos participantes, mediados pela proposta de formação continuada oferecida, dentre os quais aqui já citados, retomam-se o princípio colaborativo, trabalho coletivo e contínuo, investimento em comunidades de aprendizagem, relação compartilhada, valorização e respeito ao trabalho do professor, investigação sobre a própria prática e o contexto de trabalho, autonomia aos docentes.

O trabalho desenvolvido, ainda, permitiu uma leitura crítica da BNCC (BRASIL, 2018), os participantes perceberam que o fazer pedagógico docente requer autoria e que as prescrições normativas dos documentos orientadores não são suficientes para a formação emancipadora que se pretende aos estudantes, usá-las não significa reprodução acrítica.

Os estudos desenvolvidos mostraram, também, a necessidade de adaptação do programa curricular municipal – o Plano de Ensino (BIRIGUI, 2019) – em relação às exigências trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), o que não dispensa, também, “reparar” tais documentos.

Para além do que foi atingido neste trabalho, avulta-se a necessidade e importância do desenvolvimento de um programa de “escola de gestores”, em que os processos formativos sejam planejados conjunta e colaborativamente, em resposta a necessidades do contexto, o que não implica a defesa de uma uniformização da formação, uma vez que importa a consideração

dos aspectos que particularizam cada unidade. A perspectiva colaborativa representa um dado importante; as discussões coletivas são muito mais positivas do que as reflexões isoladas.

Esta tese representa uma aposta na formação continuada de cunho colaborativo, reforçando a crença de que esta perspectiva formativa pode realmente fazer a diferença na formação docente, considerando que coloca seus participantes em situação de produtores do conhecimento e não de meros receptores de conhecimentos pertencentes a outrem. Ademais, acredita-se no agrupamento por similitudes para que a busca pelas respostas aos problemas que os professores enfrentam seja possível.

O problema que orientou este trabalho advém dos desafios da prática, o que torna seus resultados meritórios.

A relação entre a teoria e prática é, também, aspecto do qual não se pode nem deve prescindir, é a partir dela que os professores agregam significado aos momentos que se prestam ao seu desenvolvimento profissional. Neste trabalho, foi possível abordar a prática docente e sobre ela refletir, de modo que a dicotomia teoria versus prática fosse descaracterizada. Isso foi feito por um processo de tematização da prática; os participantes se distanciaram do que faziam, olharam para isso, pensaram sobre como faziam, planejaram novos fazeres: olharam, viram e repararam...

Especificamente no que tange à temática da produção textual, considera-se que o trabalho de intervenção docente precisa ser constantemente retomado em propostas formativas nas unidades escolares e nas redes municipais, porque esse processo fundamental ao ensino da produção de textos ainda é falho, não acontece com a frequência entendida ideal. Os professores não têm o hábito de pensar em critérios de correção, seus apontamentos, quando existem nos textos dos estudantes, são genéricos ou centrados nas questões ortográficas.

Durante as filmagens nas turmas selecionadas, os professores puderam ter parâmetros de intervenções diferentes, considerando que em cada proposta desse trabalho aconteceu de uma maneira: individualmente na proposta de poema, de forma coletiva na proposta de infográfico, em pequenos grupos quando se abordou o gênero regra de jogo, e, na proposta de produção de reportagem em vídeo, desconstruiu-se a prática de olhar para a ortografia como prioridade, uma vez que o texto se materializava na sua forma oral, requisitando que se reparassem outros aspectos relativos à textualidade.

Diante disso, não se pode mais pensar que a produção textual aconteça de uma única forma, padronizada, desconsiderando as particularidades do gênero que esteja em evidência. Tal qual o trabalho com leitura e análise linguística, as interferências docentes no processo de correção também atentam para a especificidade de cada gênero.

Uma grade de correção não funciona como uma forma em que se moldam textos perfeitos; elas são, antes, indicativos que direcionam o olhar do professor para o que precisa ser mais e melhor trabalhado com o estudante.

Reconhece-se, no entanto, a dificuldade docente de intensificar abordagens de retomada do texto do aluno na prática cotidiana e o quanto esse trabalho, quando feito, ainda se distancia do ideal. Entende-se, também, que, quanto mais artificiais sejam as propostas de produção, menos se investe nos processos de correção, revisão, refacção dos textos, já que muitos não terão garantida a sua circulação social efetiva.

A questão primordial, então, não se centra somente no conhecimento do que fazer com os textos dos alunos, mas numa urgente mudança de prática do como fazer para que os estudantes possam avançar na produção textual, manifestando traços de autoria nesse processo.

Os resultados, ainda que não se mostrem amplamente num curto período de tempo e demandem continuidade formativa, já se avistaram nas filmagens e alcançaram até mesmo quem não estava frequentando o curso, pelo fato de que muitas discussões se estenderam nas escolas. As falas indicativas do envolvimento das crianças e o que se conseguiu em cada SD aplicada demonstram também o êxito alcançado.

Processos de formação como o proposto são “doloridos”, pedem o abandono de práticas já consolidadas, forçam o reconhecimento da sua insuficiência, não são imediatistas. Não há passos prontos; toda mudança precisa ser construída. E construção exige conhecer o que os professores precisam, pensar junto com eles uma proposta exequível.

Outro aspecto que se pondera relevante é a falta de investimento na formação continuada por parte dos órgãos centrais. Investem-se milhões em terceirização de serviços, compram-se materiais didáticos sob a justificativa de melhorar os índices nas avaliações externas, mesmo havendo programas que garantam a distribuição gratuita de livros a todos os estudantes, mas, quando a questão é o oferecimento de formação de qualidade a seus profissionais, há uma omissão por parte dos dirigentes da Educação ou um sucateamento desse processo.

As situações aqui descritas e analisadas indicam alguns fatos e algumas crenças a que se atribui parte do êxito alcançado: 1. os professores nunca estiveram isolados, sozinhos, eles integravam um grupo que se apoiava e buscava crescer junto; 2. a presença dos gestores é um diferencial de sucesso em relação às instituições em que os diretores e coordenadores se ausentam dos processos formativos docentes; 3. a reflexão sobre a prática dos próprios professores, analisada de modo respeitoso e colaborativo, permite o crescimento de toda comunidade escolar.

Nas quatro escolas filmadas, os professores se ajudavam mutuamente e mantinham postura de abertura à mudança, a gestão era muito atuante e presente, o que permite refletir sobre a influência dessa postura e participação nos resultados alcançados, que poderiam não ter sido os mesmos caso esse processo tivesse se dado em escolas cujos gestores não se envolvem com o pedagógico ou em grupos mais resistentes.

Embora neste trabalho tenha sido idealizado um curso aos professores e gestores, essa iniciativa não se desvinculou da realidade da escola, não ignorou o contexto vivido por seus participantes e, na medida em que foi possível, se construiu a partir desse contexto real.

A postura de flexibilidade demonstrada pelos participantes permitiu que os conceitos estudados fossem colocados em prática e fossem, ainda, sendo ressignificados nesse fazer.

A presença da universidade em grande parte atribuiu credibilidade ao que se propunha, o que mostra a relevância das parcerias entre o ensino superior e as secretarias de educação, desde que não se entenda a subordinação desta àquela, mas se desenvolva uma relação de instâncias que têm muito a contribuir uma para o crescimento da outra.

A satisfação demonstrada pelos participantes esteve vinculada à qualidade da proposta formativa, à relevância dos conteúdos selecionados, aos processos de mudanças que se encaminhavam, ao atendimento das necessidades reveladas, aos princípios adotados para sua realização, ao acompanhamento que se deu de muitas partes envolvidas.

Certo também que, dada a complexidade do tema selecionado, muito ainda há que se aprofundar. E, por isso, muito há que se estender a formação. O ensino da língua materna, em especial quando se trata de produção de textos, não pode mais se resumir a uma proposta desvinculada de uma intencionalidade comunicativa, não deve mais servir aos olhos docentes para atribuição de uma nota. Esse comportamento docente com relação à produção textual reflete uma cultura e modificar culturas é sabido não ser algo fácil, nem simples.

Defende-se um ensino de língua materna que mostre aos estudantes que são muitas as possibilidades de colocar a sua palavra no mundo e, principalmente, a necessidade de que isso seja feito. No entanto, não se conseguirão avanços na produção dos textos discentes se as práticas docentes continuarem priorizando exercícios isolados de gramática normativa e se o processo de correção estiver voltado ao apontamento de erros ortográficos. A correção dialogada e que orienta para o sucesso do texto precisa continuar sendo pauta de processos formativos, afinal “[...] professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo” (CANÁRIO, 1995, p. 6). Nesse sentido, ainda há muito a ser desenvolvido com os professores e as escolas no sentido de caminhar juntos e não de determinar/conduzir seus

passos. O trabalho com a produção textual, envolvendo as suas diversas fases, carece de atenção no universo escolar.

Esta tese, no contexto em que ela foi desenvolvida, representou um avanço e evidenciou que, ao contrário do que muitas vezes propagam, os professores não são resistentes à mudança; a temática abordada, embora não nova no cenário acadêmico, teve seu ineditismo junto ao grupo; o desenho da formação agregou diversas influências e dialogou com o referencial teórico que embasou o curso oferecido e com seus participantes; refletiu em vivências pedagógicas que garantiram aprendizados aos alunos; “deu certo”! “Deu muito certo”!

A presença da universidade pública no cotidiano da educação básica se mostrou importante, necessária e um diferencial para a implantação de um novo olhar, afinal, “É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava” (SARAMAGO, 2011, p. 475-476). E é preciso ter olhos que reparam para reparar os textos dos alunos e a história na/da escola.

Apesar das condições e situações criadas por instâncias superiores, são os participantes que marcadamente assinam este trabalho em conjunto com a pesquisadora que ora me assumo¹⁶⁶. Não teria havido curso, nem pesquisa, nem tese, se não tivesse, antes, existido quem acreditasse no meu sonho, no meu nome como profissional, na proposta que era apresentada, na pesquisadora que fui me constituindo nos anos em que pude aprender no meio acadêmico, com especial reforço às contribuições da UNESP e de seus profissionais. São os professores e gestores de Birigui que tornaram essa parceria concreta e real. Nas minhas palavras há o exemplo, a voz, o sentimento, o pensamento, o saber de cada um que foi aqui PARTICIPANTE.

¹⁶⁶ Peço a licença, nesta passagem para o uso da primeira pessoa do singular.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3/4, p. 87-102, 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALMADA NEGREIROS, José de. Manifesto Anti-Dantas. *In*: ALMADA NEGREIROS, José de. **Obras completas** – Textos de Intervenção. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1993.

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. E por falar em gêneros... *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 45-64.

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. Apreensão e análise do discurso reflexivo do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 13-32.

ALMEIDA, Alessandra Preussler de. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas - Interacionismo Sociodiscursivo**, vol. 21, n. 3, p. 444-466, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28015>. Acesso em: 16 jul. 2021.

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEM, Elie; BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. Volume 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 71-94.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pJq6FjwbjR3cWLPwx55PrQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2021.

ALVES, Castro. **Navio Negroiro**. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>, acesso em 02 dez. 2019.

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

ALVES, Rubem. Ouvir para aprender. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 dez. 2004. Folha[sinapse], Sabor do saber. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2112200415.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. De mãos dadas. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1940.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Como comecei a escrever. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Para Gostar de Ler** – Volume 4 – Crônicas, São Paulo: Ática, 1980. p. 6.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 61.

ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 55-70.

ANITELLI, Fernando. Sintaxe à vontade. *In*: O TEATRO MÁGICO. **Entrada para raros**. São Paulo: Ponto4 Digital, 2003, CD, Faixa 1.

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida. *In*: TITÃS. **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. Rio de Janeiro: WEA, 1987, CD/LP/Cassete, Lado A, Faixa 2.

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. O seu olhar. *In*: ANTUNES, Arnaldo. **Ninguém**. São Paulo: BMG, 1995, LP/CD, Faixa 9.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 3. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAUJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, Selma - Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Volume 1. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 75-102.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Sujeito e cultura: vigiar e punir ou educar? **Revista Educação – Especial Foucault Pensa a educação**, n. 3, p. 26-35, 2007.

ATHAYDE, Beatriz A. C. de Castro; BORGES, Rita de Cássia P.; FALCONI, Simone; MOZENA, Erika R., KOBASHIGAWA, Alexandre H. Estação Ciência: formação de educadores e acompanhamento para o projeto Iniciação científica no ciclo I – mão na massa em parceria com a SME/SP. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, VI, 2007, Florianópolis. **Anais do VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, p. 1-8, 2007. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p620.pd. Acesso em: 29 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

BARBOSA, Adoniran; ALOCIN. Samba do Arnesto. *In: BARBOSA, Adoniran. Continental 16707*. São Paulo: Continental, 1953, LP, Lado A, Faixa 1.

BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **A contribuição da Sequência Didática no desenvolvimento da leitura e da escrita no Ensino Médio: análise dos materiais didáticos “Sequência Didática Artigo de Opinião” e “Pontos de Vista”**. 2011. 123 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: [s.n], 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92324>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BARRIENTOS, Brenda Rocio Ruesta; COSTA, Maria José Damiani. Gênero textual relato de viagem: das práticas sociais ao objeto de ensino em LE. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura RehuTec**, Faculdade de Tecnologia de Bauru, vol. 02, n. 01, p. 80-90, dez., 2012. Disponível em: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehutech/article/view/39/35>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; BARDINI, Vanessa Severino. A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”. **Entretextos**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 80-112, jul./dez., 2012. Disponível em:

<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/13742/12302>. Acesso em: 06 dez. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 52.1, p. 107-126, jan./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n1/a07v52n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BARTIKOSKI, Fernanda Vanessa M.; SOARES, Sirlene da Silveira. Quem disse que eles não podem? O estudo do gênero panfleto nas séries iniciais. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 47-68.

BASTOS, Fábio Bernardo. **Formação colaborativa em educação física: do isolamento docente à colaboração entre pares**. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Seropédica, RJ, 2014. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1370>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. 3. reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000151181>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita. **Calidoscópico**, v. 10, n. 1, p. 33-48, jan./abr., 2012.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Proposta de avaliação de seqüências didáticas com foco na escrita. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 203-234.

BERELSON, Bernard. **Content analysis in communication research**. Glencoe, IL: Free Press, 1952.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-50.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e corrigida no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.

BIRIGUI. **Lei Complementar n.º 32**, de 17 de setembro de 2010. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público e dos Profissionais de Apoio Educacional do Município de Birigui e dá outras providências. Birigui, SP, 17 set. 2010. Disponível em: http://www.leinasnuvens.com.br/legislacao/SP/birigui/l_comp/2010/setembro/32.php. Acesso em: 10 abr. 2020.

BIRIGUI. **Lei Complementar n.º 70**, de 30 de julho de 2015. Altera dispositivos da Lei Complementar n.º 32, de 17 de setembro de 2010. Birigui, SP, 30 jul. 2015. Disponível em: <http://www.camarabirigui.sp.gov.br/leis/leis-complementares-e-codigos-municipais/Lei%20Complementar%20No%2070-15.PDF/view>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BIRIGUI. **Lei Complementar n.º 84**, de 23 de junho de 2017. Altera redação do artigo 101, seus incisos e parágrafos, da Lei Complementar n.º 32, de 17 de setembro de 2010. Birigui, SP, 23 jun. 2017. Disponível em: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/legislacao/legislacao_detalhes.php?id_lei=1277. Acesso em: 10 abr. 2020.

BIRIGUI. **Plano Municipal de Ensino comum às escolas municipais de Birigui**. Integra Proposta Pedagógica das unidades escolares. Secretaria Municipal de Educação. Birigui, SP, 2019.

BIRIGUI. **Portaria SME n.º 012**, de 16 de outubro de 2018. Dispõe sobre critérios para autorização de pesquisas acadêmicas em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) nas unidades escolares da rede municipal de ensino de Birigui, nos termos que especifica. Secretaria Municipal de Educação. Birigui, SP, 16 out. 2018. p. 11-12. Disponível em: https://www.dosp.com.br/exibe_do.php?i=NDI3MTU=&v=Portaria%20SME. Acesso em: 10 abr. 2020.

BONASSI, Fernando. **Declaração universal do moleque invocado**. 2. ed. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-44.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In*: LEAL, Telma Ferraz Leal; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Casa Civil, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar. Junho 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação linguística escolar: para além das obviedades. *In*: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da**

linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis. v. 1. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009. p. 15-29.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *In:* ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?**, Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 51-68.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In:* GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 117-126.

BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 7-20, jan./jun., 2014. ISSN 2317-109X. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86/41>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. El discurso como acción: por un nuevo paradigma psico-lingüístico. **Anuario de Psicología**, Universitat de Barcelona, v. 54, n. 3, p. 3-48, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. **RDM**, v. 7, n. 2, 1996.

BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton; WEBB, Jim. O Cio da Terra. *In:* BUARQUE, Chico; NASCIMENTO, Milton. **Milton & Chico – Chico & Milton.** Rio de Janeiro: Philips, 1977. Faixa 2. Compacto simples.

BUARQUE, Chico. Cálice. *In:* BUARQUE, Chico. **Chico Buarque.** Rio de Janeiro: Polygram, 1978, LP, Lado A, Faixa 2.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina; FRAGA LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia; VIDAL CARNEIRO, Fábio Delano. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In:* BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matencio.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55017>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAMPANI, Daiana. **Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino da pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil.** 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo,

RS, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2544>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola**: Como elaborar o plano de formação?. Lisboa, Portugal: IIE – Instituto de Inovação Educacional, 1995. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/gestao_escola_elaborar.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

CÁRDENAS, Alfredo Ribeiro; COSTA, Tiago da; ALPERSTEDT, Graziela Dias; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação em teses e dissertações de programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 243-276, mai./ago., 2018.

CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

CARDOSO, Beatriz; GUIDA, Andréa. A reflexão sobre a própria prática. *In*: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 343-370.

CARMO-ROLDÃO, Ivete Cardoso do; BAZI, Rogério Eduardo Rodrigue Bazi; OLIVEIRA, Ana Paula Silva. O espaço do documentário e da vídeo-reportagem na televisão brasileira: uma contribuição ao debate. **Contracampo**, n. 17, p. 107-126, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/viewFile/17245/10883>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Sequências didáticas e formação inicial de professores. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 125-154.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 137f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3761/Anderson+Carnin.pdf;jsessionid=80DD2CE2CCEAA28CF24FCB9FF2056D2C?sequence=1>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CARNIN, Anderson. “Cara a cara com o gênero”: o conceito de gênero de texto e o desenvolvimento profissional de professores em formação continuada. **Eutomia**, Recife, v. 1, n. 15, p. 408-427, jul., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1344/1272>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CARNIN, Anderson. O trabalho e a escrita do professor de Língua Portuguesa em formação continuada: questões de linguagem e desenvolvimento profissional. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 33-58.

CARNIN, Anderson. Um olhar para o trabalho do professor em formação continuada no (planejamento do) ensino da escrita. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (Orgs.). Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 49-80.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza.** Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CARROLL, Lewis. **Através do espelho e o que Alice encontrou lá.** Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Editora 34, 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Metodologia de pesquisa em ensino de física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. *In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 9, 2004, Jaboticatubas, MG. **Anais...Jaboticatubas**, MG: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

CARVALHO, José Ricardo. Criatividade na produção textual: imaginação, mediação e interações. *In: ZACCUR, Edwiges (Org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?*, Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 227-242.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Situação comunicativa.** *In: Glossário CEALE.* 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>. Acesso em: 29 abr. 2020.

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: reflexões sobre o currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 11-29.

CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; DIEDRICH, Marlete Sandra. As formas de intervenção do professor no texto do aluno e a construção da intersubjetividade. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1415-1429, jul./set., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1415/32722>. Acesso em: 07 dez. 2021.

CÉSAR, Chico; Mata, Vanessa da. A força que nunca seca. *In: CÉSAR, Chico. Mama Mundi.* Rio de Janeiro: MZA Music, 1999, CD, Faixa 5.

CHANG, Ernest; SIMPSON, Dom. The circle of learning: individual and group processes. **Educational Policy Analysis Archives**, v. 5, n. 7, p. 1-21, fev. 1997. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/608>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CHARLIE BROWN JR. Pontes indestrutíveis. *In*: CHARLIE BROWN JR. **Ritmo, Ritual e Resposta**. Rio de Janeiro: EMI, 2007, CD, Faixa 1.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

COELHO, Paulo. **Nas margens do rio Piedra eu sentei e chorei**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

CORALINA, CORA. Assim eu vejo a vida. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4 jul. 2001. Folha Ilustrada". Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0407200107.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

CORRÊA, Giovana Camila Garcia; CAMPOS, Isabel Cristina Pires de; ALMAGRO, Ricardo Campanha. Pesquisa-ação: uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 62-72, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60/89>. Acesso em: 07 dez. 2021.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, Natal, ano 20, v. 3, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48/52>. Acesso em: 15 mar. 2022.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 107-120.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 135-166.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARTINS, Aracy Alves; STARLING, Maria Helena Almeida Ribeiro; LEAL, Leiva, de Figueiredo Viana. **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. 2008. 382 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Londrina, PR, 2008. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000128100>. Acesso em: 07 dez. 2021.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-40.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ESTEVES, Leliane Regina Ortega. O gênero discursivo regras de jogo no livro didático do ensino fundamental. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p. 85-104, dez., 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/104164/106264>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COUTO, Mia. O sertão brasileiro na savana moçambicana. *In*: COUTO, Mia. **Pensatempos - textos de opinião**. Lisboa: Editorial Caminho, 2005. p. 103-112.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um olhar crítico-reflexivo sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2129/2073>. Acesso em: 06 dez. 2021.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Veredas On Line – Atemática**, PPG Linguística/UFJF, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 64-74, 2010. ISSN 1982-2243. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/04/ARTIGO-5.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP, Campinas, **Livro 3**, p. 2878-2886. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 06 dez. 2021.

DAVIDSON, E. Jane. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DELLAIRA, Ava. **Cartas de amor aos mortos**. São Paulo: Seguinte, 2014.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação continuada e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 141-158.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa. Campinas: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DENZIN, Norman K. **The research act**: a theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine, 1970.

DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. A produção textual nas aulas de língua portuguesa. **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1, Uberlândia, EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_033.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; FINOTTI, Luísa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 7, n. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/475>. Acesso em: 04 mar. 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial. Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/idx.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SILVA-HARDMEYER, Carla. Desafios para o ensino de língua portuguesa e a formação de professores no Brasil. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (Orgs.). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 81-114.

DOLZ, Joaquim. **02/07 - VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo com prof. Joaquim Dolz**. Youtube, 02 jul. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tmVnt5Fb_aY. Acesso em: ago. 2019.

DORNELLES, Clara; IRALA, Valesca Brasil. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. *In*: REICHMANN, Carla L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-38.

DOYLE, Arthur Conan. **O cão dos Baskerville**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013. p. 44.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

ERAUT, Michael. Inservice teacher education. *In*: DUNKIN, Michael J. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon, 1987. p. 730-747.

ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. London: Falmer Press, 1994.

FARIAS, Karine Cajaiba Soares Silva. A redação: gênero textual característico da escola. *In*: CARVALHO, Robson Santos de (Org.). **O texto na aula de língua: o que ensinamos e como avaliamos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 17-32.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 2, n. 3, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5795/3530>. Acesso em: 03 mar. 2020.

FERRY, Gilles. **Le trajet de la formation**. Paris: Dunod, 1987.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun., 2009.

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita**. In: Glossário CEALE. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/reescrita#:~:text=%C3%89%20dif%C3%ADcil%20imaginar%20a%20escrita,a%20atividade%20processual%20de%20reescrever..> Acesso em: 29 jun. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLICK, Uwe. Triangulation. In: OELERICH, Gertrud; OTTO, Hans-Uwe (Eds.). **Empirische Forschung und Soziale Arbeit: Ein Studienbuch**. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. p. 323-328.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 9, n. 1, p. 5-45, 1987. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037/6633>. Acesso em: 27 out. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 41-70.

FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 242-264, jul/dez., 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/HfHsN49JQ3yPzd75kFMq6Hg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Uma entrevista polifônica e virtual com Paulo Freire. *In: ZACCUR, Edwiges (Org.). A magia da linguagem escrita*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 13-24.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. *In: ROJO, Roxane (Org.). Prática de Linguagem em sala de aula - Praticando os PCNs*. Campinas, SP: EDUC/Mercado das Letras, 2001. p. 41-66.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 295-3014.

FREITAS, Fernanda Isabela Oliveira. **Gêneros textuais no ensino médio: uma proposta didática com o artigo de opinião**. 2007. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, PB, 2007. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3491>. Acesso em: 07 mar. 2022.

FREITAS, Pedro Chagas. **Prometo Falhar**. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito Editora, 2015.

FULLAN, Michael. **The Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Record, 1982.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto, 2001.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. La formación inicial y permanente de los educadores. *In: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado. Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Universidad de Sevilla, 2002. p. 165-194.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa** - Leituras de Mikhail Bakhtin. v. 1. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-56.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GIBRAN, Khalil. **O Profeta**. Rio de Janeiro: Mansour Challita, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Madrid: Akal, 1989.

GONÇALVES, Adair Vieira; NAPOLITANO, Alice Ane. A (re) escrita de textos em livros didáticos de língua portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 105-114, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17104/pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequência didática: ferramenta de aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 69-96.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131/219>. Acesso em: 28 jul. 2021.

GONDIM, Ana Angélica Lima; FRAGA LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia. A importância do mediador na formação de professores. **Eutomia**, Recife, 19 (1), p. 157-177, jul., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/viewFile/229429/23688>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GONZAGUINHA. O que é o que é?. *In*: GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. São Paulo: EMI-Odeon, 1982, LP, Lado A, Faixa 1.

GONZAGUINHA. Nunca pare de sonhar - Sementes do Amanhã. *In*: GONZAGUINHA. **Grávido**. São Paulo: EMI-Odeon, 1984, LP, Faixa 9.

GRASSI, Marilu. **Uma sequência didática do gênero poema**: desafios e possibilidades no aperfeiçoamento do letramento literário. 2015. 111f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná /UNIOESTE. Cascavel, PR, 2015. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/portugues_dissertacoes/dissertacao_marilu_grassi.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 421-438, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/08.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Era uma vez. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 7-20.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 21-44.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 17-38.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 7-28.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O professor de Língua Portuguesa em processo de formação continuada: conjugando reflexão e ação. **Calidoscópico**, v. 14, n. 1, p. 35-45, jan./abr. 2016. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.03. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2016.141.03/5195>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa**. Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Ana_Maria_de_Mattos_Guimaraes_LINGUA%PORTUGUESA.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson. **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero. Formação e ensino de pesquisadores: contribuições para reflexões, debates e ações. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafiero; CARNIN, Anderson (Orgs). **Formação de professores e ensino de língua portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 7-20.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero. **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GULLAR, Ferreira. Dois e dois: quatro. *In*: GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

GUSKEY, Thomas R.; SPARKS, Dennis. **What to consider when Evaluating staff development educational leadership**, v. 49, n. 3, p. 73-76, 1991.

GUSKEY, Thomas R. Staff development and the process of teacher change, **Educational Researcher**, v. 15, n. 5, p. 5-12, 1986.

HAMON, Herve; ROTMAN, Patrick. **Tant qu'il y aura des profs**. Paris: Le Seuil, 1984.

HARGREAVES, David; FULLAN, Michael. **Understanding teacher development**. New York: Teacher College Press, 1992.

HARGREAVES, David. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. **Teaching and Teacher Education**, Londres: Taylor & Francis, v. 10, n. 4, p. 423-438, 1994.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

HEIDEGGER, Martin. A essência da linguagem. *In*: HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 121-172.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis.** 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2008. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/hernandes_edk_dr_mar.pdf. Acesso em: 06 jul. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliando redações: metodologias e instrumentos de avaliação.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2013.

HORD, Shirley M. **Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement.** Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

HUBERMAN, Michaël. Networks that after teaching. **Teachers and Teaching; Theory and Practice**, v. 1, n. 2, p. 193-221, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

HUNT, Bárbara. **Efectividad del desempeño docente: Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina.** Santiago de Chile: PREAL, 2008. (Serie Documentos).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INOUE, Ana; OLIVEIRA, Cybele Amado de; GOUVEIA, Beatriz. **Gestão pedagógica da rede de ensino: política de formação continuada, acompanhamento e avaliação da aprendizagem.** Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2014.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem fronteira**, v. 15, n. 2, p. 365-379, mai./ago., 2015.

JACOMINI, Márcia Aparecida; DA CRUZ, Rosana Evangelista; DE CASTRO, Edimária Carvalho. Jornada de trabalho docente na rede pública de educação básica: Parâmetros para discussão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, n. 32, p. 1-25, 9 mar. 2020.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artmed, Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função. *In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). O ensino e a formação do professor.* Alfabetização de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça Koch; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LEAL, Telma Ferraz. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. *In*: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-112.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ALBUQUERQUE, Rielda Karyna. Por que trabalhar com sequências didáticas? *In*: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula**: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 147-173.

LEE, Rita; Carvalho, Roberto de. Alô, alô, marciano. *In*: REGINA, Elis. **Saudade do Brasil**. Rio de Janeiro: WEA, 1980, LP/CD, Faixa 5.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. (Orto)grafia e revisão textual: os impasses da correção. *In*: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 109-123.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. A mediação do professor na refacção do texto do aluno. **ABRALIN**, Anais - VI Congresso Internacional da Abralín/Dermeval da Hora (org.). João Pessoa: Idéia, 2009. p. 3415-3424. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Evandro%20Gon%20C3%A7alves%20Leite.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação, volume 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-112.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Délia. Percursos didáticos na formação. *In*: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 243-284.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta; CUTER, Maria Elena. Situações de “dupla conceitualização”. *In*: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza (Orgs.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 71-102.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta; CUTER, Maria Elena. A tematização da prática na sala de aula. *In*: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza (Orgs.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 103-146.

LIMA, Angela Valéria Alves de. Atividades de produção de texto em processo de (trans)formação. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**: reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 171-197.

LIMA, Jorge Ávila de. **As Culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto, 2002.

LINO DE ARAÚJO, Denise. O que é (e como se faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul., 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 29 jun. 2021.

LOBÃO; VILHENA, Bernardo. Revanche. *In*: LOBÃO. **O rock errou**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1986, CD/LP, Faixa 7.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LOULA, Laura Dourado. Análise e reflexão da língua a partir de uma proposta de estudo do gênero textual regras de jogo. IX Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura (SELIMEL). **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literatura (SELIMEL)**. ISSN 235709765. Universidade Federal de Campina Grande. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. 2016. p. 1-19. Disponível em: <http://2015.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Laura-Dourado-gt-20.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOPES, Tania Mara. **Entre aspas**: frases e reflexões. 2013. Joinville-SC: Clube de Autores Publicações S/A.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Professores, escola e formação. Política e práticas de formação contínua *In*: FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MAGALHÃES, Luciane Manera. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org). **A formação do professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 239-259.

MALABARBA, Taiáne. O trabalho docente e sua profissionalidade: do projeto de ensino às participações contingentes. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 59-80.

MANZONI, Ahiranie Sales S.; ROSA, Daniela Botti da ROSA. Gênero canção: múltiplos olhares. Minicurso ministrado no **V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica** (CONNEPI 2010). Maceió, AL, nov. 2010. Disponível em: [http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230#:~:text=A%20can%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20pe%C3%A7a,ou%20sem%20acompanhamento%20\(instrumento\)](http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/322/230#:~:text=A%20can%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20pe%C3%A7a,ou%20sem%20acompanhamento%20(instrumento).). Acesso em: 14 out. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Constantes y Desafíos Actuales de la Profesión Docente. **Revista de Educación.**, n. 306, p. 205-243, 1995.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: BRASIL. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARIA, Luzia de. Eduquemos para a leitura e as crianças aprenderão a ler “sozinhas”. *In*: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome?, Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 69-90.

MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, Ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MASSADAS, Paulo; SULLIVAN, Michael. Como um dia de domingo. *In*: COSTA, Gal; MAIA, Tim. **Bem bom**. São Paulo: RCA Ariola/BMG, 1985, LP, Lado A, Faixa 3.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento, execução e análise. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

MELLO, Marcela Tavares de. **Letramentos acadêmicos**: teoria e prática. Curitiba, PR: CVR, 2017.

MELLO, Thiago de. Volto armado de amor. *In*: MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. São Paulo: Círculo do livro, 1984. p. 11.

MELLO, Thiago de. Para repartir com todos. *In*: MELLO, Thiago de. **Mormaço na floresta**. São Paulo: Círculo do livro, 1984. p. 67-68.

MENEGASSI, Renilson José. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MICHELETTI, Guaraciaba. **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

MIRANDA, Neusa Salim. **Reflexão metalingüística do ensino fundamental**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MONTENEGRO, Oswaldo. Metade. *In*: MONTENEGRO, Oswaldo. **Trilhas**. Gravadora independente, 1977, LP, Faixa 10.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MORAES, Tatiane Andrade. **A tematização da prática pedagógica como estratégia formativa**: possibilidades de construção do saber docente sobre o ensino de leitura literária. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/jspui/994/5/Tatiane%20Andrade%20de%20Morae%20s.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 65-80.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, André. **Recherche-action intégrale et participation cooperative**: méthodologie et etudes des cas. Laval: Agence d'Arc, 1992.

NANTES, Eliza A. Sheuer; BORGES, Cleide Ap. Gomes; LUPPI, Sandra Elaine. As “vozes” presentes no gênero divulgação científica. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)**, Caxias do Sul-RS, p. 1-19, ago., 2009. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/as_vozes_pr esentes_no_genero_divulgacao_cientifica.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O dispositivo sequência didática na formação dos professores da educação básica como ferramenta para

desenvolver capacidades linguageiras. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET*, 5, 2009, Caxias do Sul, Minicurso... (Material não publicado).

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. Coração de Estudante. *In: NASCIMENTO, Milton. Ao vivo*. São Paulo: Barclay, 1983, LP/K7/CD. Um Lado: E a lua mostra sua face iluminada, Faixa 1.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Infográficos**: conceitos, tipos e recursos semióticos. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosemberg%20Gomes%20Nascimento.PDF>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. **Polifonia**, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, p. 71-89, 1993. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1215>. Acesso em: 21 mai. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NIN, Anais. **Em busca de um homem sensível**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Luciana. Enunciação: dialogia e dialética. **Universitas**, ano 2, n. 3, p. 11-26, jul/dez., 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v. 16, n. 142, p. 13-15, mai., 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

O RAPP. Pescador de Ilusões. *In: O RAPP. Rappa Mundi*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1996, CD, Faixa 6.

OCDE. Education at a Glance 2018: OECD Indicators, **OECD Publishing**, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Avaliação e correção de textos: a cocatriz do trabalho docente. *In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, 2015, Curitiba. **Anais do XII EDUCERE**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 33521-33537. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16331_7261.pdf.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.** 2017. 279f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Presidente Prudente, SP, 2017. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150663/oliveira_ar_me_prud.pdf?sequencia=3&isAllowed=y. Acesso em: 09 dez. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

ORTEGA, Leliane Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões Sobre o Conteúdo Temático no Gênero Regras de Jogo. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, jan./jun. 2017, v. 17, n. 1, p. 14-33, jan./jun., 2017. ISSN 2318-7131. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/2/3>. Acesso em: 07 dez. 2021.

ORTEGA, Sylvia. **Formación contínua: proyecto estratégico regional sobre docentes.** Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, CEPPE, jun. 2011. (Documento interno)

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1991

PAGANO, Adriana. Estratégias de reconhecimento de macro-estruturas textuais: sua relevância na formação de tradutores. **Intercâmbio: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 6, 1997. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4089/2735>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PAIVA, Francis Arthuso. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do Ensino Médio. **Revista L@el em (Dis-)curso**, v. 3, n. 1, p. 87-101, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revlael/article/view/1905/4357>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, mai./ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/9Dh3nRBRrYmmBBddSGtbHkN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PARRILLA, Angeles. Os grupos de apoio entre professores no contexto espanhol: origem, sentido e justificativa. *In:* PARRILLA, Angeles; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio entre professores.** São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 45-66.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PELEGRINI, Anderson de Oliveira; VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Fundamentos epistemológicos para uma pesquisa em educação: aproximações ao materialismo histórico dialético. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP**, v. 26, número especial 1, p. 254-273, jan., 2015.

PEPPER, Stephen C. **World Hypotheses: prolegomena to systematic philosophy and a complete survey of metaphysics**. Los Angeles: University of California Press, 1942.

PEREIRA JÚNIOR, Tovar Nelson. Critérios teórico-metodológicos para atribuição de índices de autoria em gêneros textuais produzidos na escola. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; BICALHO, Delaine Cafiero (Orgs.). Formação e trabalho docente: múltiplos olhares para o ensino de língua materna*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 155-178.

PERFEITO, Alba Maria; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Gramática: (re)construção de conceitos teórico-metodológicos nos livros didáticos. **Línguas & Letras**, v. 6, n. 11, p. 89-103, 2 sem., 2005.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. In: Glossário CEALE, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica. In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. **Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE, 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%204/PDF/Microsoft%20Word%20-%20OS%20REGISTROS%20REFLEXIVOS.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 105-124, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411>. Acesso em: 27 mai. 2019.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Reescrita de textos**: sugestões de trabalho. Campinas, SP: Cefiel/IEL/UNICAMP; Brasília, DF: MEC, 2008.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Siciliano, 1999.

PROCURANDO NEMO. Direção: Andrew Stanton. Produção de Graham Walters, Jinko Gotph (Associado). Emeryville, California, EUA: Pixar Animation Studios, 2003. DVD (100 min.).

QUEIROZ, Lindinalva Ferreira de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; AIRES, Ana Maria Pereira Aires. A tematização da prática pedagógica como estratégia na formação continuada de professores e o papel do coordenador pedagógico. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 76-94, jul./dez., 2015.

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual**: da Linguística à sala de aula. 2001. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 2001.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português – língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/letras/article/view/34773>. Acesso em: 10 out. 2021.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 23 fev. 1992. Disponível em: http://www.releituras.com/olresende_vista.asp. Acesso em: 18 jul. 2016.

RIBEIRO, Josete Maria Cangussú. **A jornada de trabalho dos professores da escola pública em contexto de políticas de valorização docente e qualidade da educação**. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102316/000933062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 dez. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa Retextualização, multimodalidade e mídias no ensino de Português. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 240-259.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RINALDI, Renata Portela; PARISOTTO, Ana Luzia Videira. Desenvolvimento profissional de professores e formadores da educação básica: primeiras aproximações. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 180-202, maio/ago., 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revostateias/article/view/1200>. Acesso em: 22 mar. 2015.

RITCHIE, Jane; SPENCER, Liz. Qualitative data analysis for applied policy research. **The qualitative researcher's companion**, v. 573, n. 2002, p. 305-329, 2002.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 69-84.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.** [online], v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>. Acesso em: 10 out. 2021.

RODRIGUES, Nelson. **A mulher que amou demais**. Sob o pseudônimo de Myrna. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização Diadática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. *In*: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 313-335.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 433-465, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p433/18444>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ROSA, João Guimarães. Minha gente. *In*: ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROSA, Vilma Guimarães. **Relembraimentos: João Guimarães Rosa, meu pai**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

ROTH, Wolff-Michael; TOBIN, Kenneth. Redesigning an “Urban” Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity**, v. 9, n. 2, p. 108-131, 2002.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donoio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 1998.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, p. 1-15, jul., 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez., 2004.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SALDANHA, Ana. **Um espelho só meu**. 2. ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2002.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danyle Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciênc. Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n2/655-664/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SANTOS, Leonor Werneck dos; FABIANI, Sylvia J. S. do Nascimento. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Rev. de Letras**, n. 31, v. 1/2, jan./dez, 2012. p. 63-71.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Stephen Ball e a educação (entrevista a Lucíola Licínio de C. P. Santos). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. 11-25, dez. 2004.

SANTOS, Lulu. Tempos Modernos. In: SANTOS, Lulu. **Tempos Modernos**. Rio de Janeiro: WEA, 1982, CD/LP, Lado A, Faixa 1.

SANTOS, Marcos Augusto W. Bisinella dos; AGOSTINI, Nilo. A “parresia” em Foucault: um olhar sobre o “dizer-a-verdade” como exercício vital para a prática docente na formação humana. **XV Encontro de Pós-graduação e IX Seminário de Estudos do Homem Contemporâneo da Universidade São Francisco**. 2016. Disponível em: https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/pos/educacao/A-PARRESIA-EM-FOUCAULT--UM-OLHAR-SOBRE-O-DIZER-A-VERDADE-COMO-EXERCICIO-VITAL-PARA-A-PRATICA-DOCENTE-NA-FORMAÇÃO-HUMANA-1.pdf. Acesso em: 07 dez. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SEE/SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: SME/COPEL, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/cc-ef-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. Portugal: Editorial Caminho, 1995. Disponível em https://rparquitectos.weebly.com/uploads/2/6/6/9/266950/jose_saramago_-_ensaio_sobre_a_cegueira.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SEIXAS, Raul. Prelúdio. *In*: SEIXAS, Raul. **Guita**. Rio de Janeiro: Philips Records/Polygram, 1974. L.B, Faixa 4. Disco de vinil/LP (33:42).

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec - Nova série**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez., 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da; SUASSUNA, Lívia. A mediação docente no processo avaliativo da produção textual. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 7, p. 70-91, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/842/492>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SILVA, Magna Lúcia da. Gênero Textual Reportagem: da produção jornalística à experiência escolar. *In*: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). **Múltiplas Perspectivas em Linguística**. XIed. Uberlândia: Ileel, 2008. p. 1801-1813. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_198.pdf. Acesso em: 22 jul. 2020.

SILVA, Silvio Profirio da; SOUZA, Francisco E. Braga de; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 10, n. 19, p. 133-159, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SILVA, Thiago Santos da. O gênero discursivo reportagem de revista: um estudo de suas características e análise de exemplares da revista Istoé. **Soletas**, n. 23, p. 191-206, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/soletas/article/view/3845/2711>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SIMARD, Claude. L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. *In*: OUELLET, R.; SAVARD, L. (Éds.). **Pour favoriser la réussite scolaire**. Montréal: Éditions Saint- Martin, 1992. p. 276-294.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. **Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula**. Volume 1. 2007. 275f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/ede2/bitstream/tede/2067/1/387403.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SOUZA, Patrícia Regina de. **Conhecimentos ortográficos de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I**. 2019. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Presidente Prudente, SP, 2019. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180911/souza_pr_me_prud.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 17 jun. 2020.

STAKE, Robert E. Qualitative case studies. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443-466.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, vol. 10, n. 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. Formação continuada de professores: a questão dos gêneros discursivos orais. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da (Orgs.). **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 253-280.

STELLA, Paula. Avaliação do processo formativo. *In*: CARDOSO, Beatriz; LERNER, Délia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ, Tereza. **Ensinar**: tarefa para profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 287-304.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículo**. Madrid: Morata, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Lívia. Avaliar é preciso. Saber como, também. **Na ponta do lápis** - Avaliar x Corrigir: Como perceber e levar em conta o “eu” que está no texto do seu aluno?, Ano X, n. 24, p. 6-11, maio de 2014. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf. Acesso em: 03 mai. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Marie Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Na parada do lazer: delineando as ações de lazer em ONGs LGBT de Belo Horizonte. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 579-597, out./dez., 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986;

TORRA, Calos Henrique Martins; MARTINS, Pura Lúcia Oliver Martins; VANZO, Adriane. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 75-87, jan./abr., 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2791/2242>. Acesso em: 30 mar. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Formação Continuada e seus Reflexos no Encaminhamento da Produção Textual. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/1, p. 159-184, jun., 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23094/19310>. Acesso em: 18 mai. 2020.

VAILLANT, Denize; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 267-298.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida Vieira. Formação, Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem ao Longo da Vida: Que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? *In*: FLORES, Maia Assunção; VIANA, Isabel Carvalho. **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2007. p. 93-102.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **O gigolô das palavras**. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILA, Martinho da. Canta, canta, minha gente. *In*: VILA, Martinho da. **Martinho da Vila**. São Paulo: RCA Victor, 1974. Faixa 1. Disco de vinil/LP.

WALDMAN, Berta. **Clarice Lispector**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

WEBER, Robert P. **Basic content analysis**. Beverly Hills: Editora Sage, 1985.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, registro, reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>. Acesso em: 06 dez. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas**. EDUCA, Lisboa 1993.

APÊNDICE B: Questionário aos professores

Caro(a) professor(a)

A pesquisadora Ana Luzia Videira Parisotto, docente do Departamento de Educação da UNESP/Campus de Presidente Prudente, e sua orientanda Andréa Ramos de Oliveira, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Faculdade de Educação da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**” e, nesse sentido, solicita que você responda às questões abaixo e registre comentários que julgar necessários.

Informamos, conforme prevê os procedimentos éticos da pesquisa com seres humanos, que serão garantidos o seu anonimato e o anonimato da sua escola. Como parte da pesquisa, serão apresentados à escola uma versão parcial a partir dos dados dos questionários e, ao final da investigação, uma versão do relatório final com o intuito de *feedback do* trabalho realizado, além de contribuir para reflexões futuras que envolvem a temática no interior da escola.

Agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Idade (em anos): _____ anos
2. Vínculo empregatício no Sistema Municipal:
() efetivo () contratado () Outro
Qual? _____
3. Tempo de magistério (em anos): _____ anos
4. Tempo de magistério em Birigui: _____ anos
5. Você possui acúmulo? () Sim () Não
6. Com qual disciplina você se sente mais preparado(a) para trabalhar? _____
7. Apresente um motivo pelo qual você se sente mais preparado(a) para trabalhar com essa disciplina:

B. FORMAÇÃO ACADÊMICA

8. Graduação
Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Instituição: () Pública () Privada
() Presencial () EAD () Semipresencial
- Curso: _____ Ano de conclusão: _____
Instituição: () Pública () Privada
() Presencial () EAD () Semipresencial

9. Pós-Graduação

Especialização (mínimo de 360 horas):

() em andamento - Ano de início _____

() concluído - Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Área: _____

() Presencial () EAD () Semipresencial

() em andamento - Ano de início _____

() concluído - Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Área: _____

() Presencial () EAD () Semipresencial

Mestrado:

() em andamento - Ano de início _____

() concluído - Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Área: _____

Doutorado:

() em andamento - Ano de início _____

() concluído - Ano de conclusão _____

Instituição: () Pública () Privada

Área: _____

C. FORMAÇÃO CONTINUADA

10. Você participa de cursos de formação continuada/capacitação? () Sim () Não

11. Apresente uma contribuição que você atribui a cursos de formação continuada/capacitação:

12. Apresente uma crítica que você tem acerca dos cursos de formação continuada/capacitação:

13. O que você acredita ser indispensável a um curso de formação continuada?

14. O tema “produção de texto” é discutido nos momentos de formação realizados na unidade escolar (HTPC)? () Sim () Não

D. CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

15. Em relação ao trabalho com Língua Portuguesa, quais as dificuldades que você encontra? (Numa escala de 1 a 5, numere as alternativas que seguem, sendo 1 para o que você considera mais urgente ser atendido e 5 para o que você acredita que possa ser tratado posteriormente.)

- () Leitura e interpretação de textos.
- () Produção, correção e avaliação de textos.
- () Análise linguística (gramática contextualizada).
- () Oralidade.
- () Elaboração de sequência didática para o trabalho com gêneros discursivos.

16. Há outras dificuldades que você gostaria de apontar no ano em que leciona?

17. Com qual frequência você propõe a produção de textos a seus alunos?

18. As propostas de texto, com maior frequência, são () elaboradas por você, tendo em vista situações comunicativas reais.

() elaboradas por você, partindo de situações simuladas/fictícias.

() retiradas de livros e/ou materiais didáticos adotados pelo município.

() retiradas da Internet ou outras fontes que você costuma consultar.

19. Qual é seu objetivo ao propor produção de texto?

20. As propostas de produção de texto integram sequências didáticas?

() sempre () às vezes () raramente () nunca

21. Sobre a elaboração de sequências didáticas, você considera:

() tenho domínio.

() procuro elaborar, mas tenho dúvidas.

() procuro elaborar, mas não consigo diferenciá-las das propostas dos livros didáticos.

() não consigo elaborar por falta de conhecimento.

() não acredito nessa forma de trabalho.

22. Como você corrige os textos dos seus alunos (procedimentos adotados)?

23. Na sua prática, quais encaminhamentos:

Antecedem a proposta de produção de texto	Acontecem durante a proposta de produção de texto	São adotados após a conclusão do trabalho com a proposta de produção de texto

--	--	--

24. Elabore uma lista de cinco aspectos que você considera relevantes ao avaliar os textos de seus alunos:

25. O que você espera de um curso que trabalhe com o tema “correção e avaliação de textos”?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores e Gestores)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Andréa Ramos de Oliveira

1. Natureza da pesquisa: o sr. (a sra.) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que tem como finalidade suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar, especificamente analisar se há apropriação (ou não) de conhecimentos didático-pedagógicos sobre correção e avaliação de textos a partir de um curso de formação continuada para professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e gestores da rede municipal de Birigui-SP, consideradas as necessidades do contexto pesquisado.

2. Participantes da pesquisa: 100 (cem) profissionais, sendo 54 (cinquenta e quatro) professores e 50 (cinquenta) gestores escolares e de rede (diretores, coordenadores, supervisores).

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o sr. (a sra.) permitirá que a pesquisadora identifique aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino de língua materna, bem como descreva e analise os processos formativos que podem contribuir para as práticas de ensino da produção textual.

4. Sobre os instrumentos: Os dados serão obtidos por meio de questionários, entrevistas e grupo focal e filmagens de encontros formativos e de aulas.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua equipe terão conhecimento de sua identidade e assume-se o compromisso de mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o sr. (a sra.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, será oferecido um certificado de participação em curso de aprofundamento com carga horária de 180 (cento e oitenta horas) caso haja presença de, no mínimo, 75%, e esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação do professor que ensina a ler e a escrever no Ensino Fundamental I, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa constituir-se em subsídios para gerar reflexão sobre a formação continuada do pedagogo. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: o sr. (a sra.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O sr. (a sra.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr. (a sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisador: Andréa Ramos de Oliveira / Telefone: 18 3643- 6180
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE D: Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem (Professores e Gestores)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE SOM E IMAGEM

Eu, (nome completo da pessoa filmada), (nacionalidade), (estado civil), portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, residente na Rua _____ n.º _____, (cidade) – (estado), AUTORIZO o uso de minha imagem, constante nas filmagens que integram a pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**”, desenvolvida por Andréa Ramos de Oliveira junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, com o fim específico de desenvolvimento de pesquisa científica, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem na filmagem acima mencionada é concedida à Andréa Ramos de Oliveira e à Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto a título gratuito, para veiculação em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

(Obs.: Cada pessoa que aparecer na filmagem deverá assinar um termo como este)

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Alunos – assinatura dos responsáveis)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**”.

Nome do (a) Pesquisador (a): Andréa Ramos de Oliveira

1. **Natureza da pesquisa:** o(a) professor(a) do estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa-ação, de natureza qualitativa, que tem como finalidade suscitar a reflexão sobre formação docente e ensino de língua materna, no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelo professor e quais as contribuições possíveis para a superação do fracasso escolar, especificamente analisar se há apropriação (ou não) de conhecimentos didático-pedagógicos sobre correção e avaliação de textos a partir de um curso de formação continuada para professores que lecionam em turmas de quinto ano do ensino fundamental e gestores da rede municipal de Birigui-SP, consideradas as necessidades do contexto pesquisado.

2. **Participantes da pesquisa:** 100 (cem) profissionais, sendo 54 (cinquenta e quatro) professores e 50 (cinquenta) gestores escolares e de rede (diretores, coordenadores, supervisores).

3. **Outros participantes envolvidos:** alunos das escolas que terão aulas filmadas, aproximadamente 30 (trinta) alunos por turma; considerando que serão 4 (quatro) turmas filmadas, haverá a participação, ainda que indireta e que não seja o alvo da análise, posto que o que se observará é a atuação docente, de cerca de 120 (cento e vinte) estudantes.

4. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. (a sra.) permitirá que a pesquisadora identifique aspectos teóricos e metodológicos relacionados ao ensino de língua materna cujas aulas filmadas conta com a participação do estudante sob sua guarda e tutela, bem como descreva e analise os processos formativos que podem contribuir para as práticas de ensino da produção textual.

5. **Sobre os instrumentos:** Os dados serão obtidos por meio de questionários, entrevistas e grupo focal e filmagens de encontros formativos e de aulas.

6. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

7. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua equipe terão conhecimento de sua identidade e assume-se o compromisso de mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa.

8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr. (a sra.) não terá nenhum benefício direto. Aos docentes participantes, será oferecido um certificado de participação em curso de aprofundamento com carga horária de 180 (cento e oitenta horas) caso haja presença de, no mínimo, 75%, e esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a formação do professor que ensina a ler e a escrever no Ensino Fundamental I, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa constituir-se em subsídios para gerar reflexão sobre a formação continuada do pedagogo. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** o sr. (a sra.) não terá nenhum tipo de despesa decorrente da autorização para que o estudante sob sua guarda e tutela participe da filmagem das aulas envolvidas nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

O sr. (a sra.) tem liberdade de recusar a participação do menor sob sua responsabilidade, sem qualquer prejuízo para o sr. (a sra.) ou para o menor filmado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o estudante sob sua guarda ou tutela participe das filmagens das aulas envolvidas nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Estudante Participante das aulas filmadas nesta Pesquisa

Nome do Responsável legal pelo estudante Participante das aulas filmadas nesta Pesquisa

Assinatura do Responsável legal pelo estudante Participante das aulas filmadas nesta Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Pesquisador: Andréa Ramos de Oliveira / Telefone: 18 3643- 6180
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE F: Termo de Autorização de Uso de Som e Imagem (Alunos – assinatura dos responsáveis)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE SOM E IMAGEM

Eu, (nome completo do responsável legal pelo estudante filmado), (nacionalidade), (estado civil), portador(a) do RG n.º _____, inscrito(a) no CPF sob o n.º _____, residente na Rua _____ n.º _____, (cidade) – (estado), AUTORIZO o uso da imagem de (nome completo do estudante filmado), matriculado(a) na Escola Municipal _____ constante nas filmagens que integram a pesquisa de Doutorado em Educação intitulada “**A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS: Saber olhar, poder ver, reparar para melhor intervir**”, desenvolvida por Andréa Ramos de Oliveira junto ao Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Faculdade de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Presidente Prudente, sob orientação da professora Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto, com o fim específico de desenvolvimento de pesquisa científica, sem qualquer ônus e em caráter definitivo.

A presente autorização abrangendo o uso da imagem na filmagem acima mencionada é concedida à Andréa Ramos de Oliveira e à Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto a título gratuito, para veiculação em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

(Obs.: Cada pessoa que aparecer na filmagem deverá assinar um termo como este)

APÊNDICE G: Formulário de Avaliação do Curso**AVALIAÇÃO DO CURSO**

“A PROPOSIÇÃO, PRODUÇÃO, CORREÇÃO E AVALIAÇÃO DE TEXTOS NO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

PERÍODO

LOCAL

Julho a dezembro/2019

Birigui-SP

ITENS	QUESTÕES	RESPOSTAS		
		SIM	PARCIAL	NÃO
1	O CURSO ATINGIU O SEU OBJETIVO?			
Faça considerações acerca do item 1:				
2	O PROGRAMA ESTABELECIDO FOI DESENVOLVIDO?			
Faça considerações acerca do item 2:				
3	A ABORDAGEM PRÁTICA FOI SUFICIENTE?			
Faça considerações acerca do item 3:				
4	A CARGA HORÁRIA FOI BEM DISTRIBUÍDA?			
Faça considerações acerca do item 4:				
5	AS INSTALAÇÕES E RECURSOS FORAM ADEQUADOS?			
Faça considerações acerca do item 5:				
6	O MATERIAL TEÓRICO FOI SATISFATÓRIO?			
Faça considerações acerca do item 6:				
7	O CURSO OFERECIDO ATENDEU AS SUAS EXPECTATIVAS?			
Faça considerações acerca do item 7:				
8	VOCÊ ACHA QUE PODERÁ APLICAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O CURSO, NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?			
Faça considerações acerca do item 8:				

9	VOCÊ ACHA QUE FORAM GARANTIDOS MOMENTOS DE TROCA DE EXPERIÊNCIAS E DE COLABORAÇÃO DURANTE O CURSO?			
Faça considerações acerca do item 9:				
10	VOCÊ ACHA QUE OS ASPECTOS TRATADOS FORAM RELEVANTES AO CONTEÚDO/TEMA DO CURSO?			
Faça considerações acerca do item 10:				

ESPAÇO PARA OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE VOCÊ QUEIRA ABORDAR SOBRE O CURSO

--

ANALISE O(S) INSTRUTOR(ES) QUE ATUOU(ATUARAM) NO CURSO, ATRIBUINDO NOTA DE “0” A “5” PARA CADA ITEM ABAIXO, SENDO “0” não atendeu e “5” atendeu plenamente.

ITENS	NOTA
CLAREZA E OBJETIVIDADE AO EXPOR O ASSUNTO	
HABILIDADE NA UTILIZAÇÃO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO	
CONHECIMENTO DA MATÉRIA	
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS (APOSTILAS, TEXTOS, ETC).	
RELACIONAMENTO COM O GRUPO	

ANALISE, DE MODO GERAL, AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FILMADAS, ATRIBUINDO NOTA DE “0” A “5”, SENDO “0” não atendeu e “5” atendeu plenamente.

(1) (2) (3) (4) (5)

ESPAÇO PARA OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE VOCÊ QUEIRA ABORDAR SOBRE AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS FILMADAS

--

ESPAÇO RESERVADO PARA QUE VOCÊ DÊ OUTRAS OPINIÕES E SUGESTÕES

--

ANALISE O CURSO, DE MODO GERAL, ATRIBUINDO NOTA DE “0” A “5”, SENDO “0” não atendeu e “5” atendeu plenamente.

(1) (2) (3) (4) (5)

ANEXOS

ANEXO A – Formação Continuada em Birigui de 2008 a 2016

Formação continuada na rede municipal de Birigui – 2011 a 2016				Público-alvo
Tipo de evento	Carga Horária	Profissional responsável	Temática	
Ano letivo: 2011				
Palestra	3h	Prof.ª Dr.ª Cecília Azevedo Lima Collares Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Affonso Moysés	A educação medicalizada: dislexia, TDHA, outros supostos transtornos	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Luis Fernando de Oliveira Saraiva	Orientação à queixa escolar	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Egídio José Romanelli	O processo neuropsicológico da aprendizagem e seus problemas	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof.ª Dr.ª Heloísa Lück	O valor da atuação dos servidores na determinação da qualidade de ensino	Funcionários do grupo de apoio escolar, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Vicente José Assencio-Ferreira	Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	2h	Prof.ª M.ª Isabel Parolin	Família e escola: instituições parceiras na construção do aprendiz	Equipes escolares, pais de alunos, gestores de sistema
Oficina	12h	**sem informações**	Gestão de pessoas na escola com foco na construção da qualidade do processo educacional	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	16h	**sem informações**	O letramento em Birigui: uma prática reflexiva	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	10h	**sem informações**	Estudo do plano e das práticas de ensino de Matemática	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	30h	**sem informações**	Educação física escolar e as práticas cotidianas	Docentes de EF, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	5h	Equipe Pedagógica SME	O reforço escolar	Docentes auxiliares (reforço), gestores escolares, gestores de sistema

Formação continuada na rede municipal de Birigui – 2011 a 2016				
Tipo de evento	Carga Horária	Profissional responsável	Temática	Público-alvo
Ano letivo: 2011				
Palestra	3h	Prof.ª Dr.ª Cecília Azevedo Lima Colliares Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida Afonso Moysés	A educação medicalizada: dislexia, TDHA, outros supostos transtornos	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Luis Fernando de Oliveira Saraiva	Orientação à quixia escolar	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Egídio José Romanelli	O processo neuropsicológico da aprendizagem e seus problemas	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof.ª Dr.ª Heloisa Lück	O valor da atuação dos servidores na determinação da qualidade de ensino	Funcionários do grupo de apoio escolar, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Vicente José Assencio-Ferreira	Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	2h	Prof.ª M.ª Isabel Parolin	Família e escola: instituições parceiras na construção do aprendiz	Equipes escolares, pais de alunos, gestores de sistema
Oficina	12h	**sem informações**	Gestão de pessoas na escola com foco na construção da qualidade do processo educacional	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	16h	**sem informações**	O letramento em Birigui: uma prática reflexiva	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	10h	**sem informações**	Estudo do plano e das práticas de ensino de Matemática	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	30h	**sem informações**	Educação física escolar e as práticas cotidianas	Docentes de EF, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	5h	Equipe Pedagógica SME	O reforço escolar	Docentes auxiliares (reforço), gestores escolares, gestores de sistema

Filmagens de práticas	26h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Pensamento matemático	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	5h	Equipe pedagógica SME	O reforço escolar: diagnóstico das necessidades de aprendizagem, intervenções e registros de acompanhamento	Docentes auxiliares (reforço), gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	10h	Equipe pedagógica SME	Habilidades de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa no EF	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Ano letivo: 2013				
Palestra	3h	Prof. Dr. César Nunes	A educação brasileira, os desafios da escola e o direito à aprendizagem: um projeto de educação para a humanização e cidadania	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof.ª Dr.ª Heloisa Lück	Competências indispensáveis aos funcionários do apoio escolar na construção de uma escola de sucesso	Funcionários do grupo de apoio escolar, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Me. Roberto Carlos Ramos	O contador de histórias	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra e lançamento de livro	3h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Ação e reflexão na formação docente: a experiência do município de Birigui	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	9h	Prof.ª M.ª Sandra Bozza	O ensino da leitura: o que garantir no EF I	Docentes de 4ª e 5ª ano, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	12h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Uma proposta de ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas na educação básica	Docentes de 4ª e 5ª ano, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	70h	Prof.ª M.ª Sandra Bozza	Aprofundamento de Língua Portuguesa	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	70h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Aprofundamento em Matemática	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema

Oficina	8h	Prof.ª Tânia Antunes	Contadores de história	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	26h	Equipe pedagógica SME	Contação de histórias – Casa de contos	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	20h	Equipe pedagógica SME	O ensino da leitura: o que garantir no EF I	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	20h	Equipe pedagógica SME	Uma proposta de ensino para o desenvolvimento de competências e habilidades matemáticas na educação básica	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	16h	Equipe pedagógica SME	O envolvimento dos gestores na formação continuada na escola	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	6h	Equipe pedagógica SME	Intervenção: o que é e como se faz	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	4h	Equipe pedagógica SME	(Re)situando as relações família/escola	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de extensão	180h	Formadores PNAIC	PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Ano letivo: 2014				
Palestra	3h	Prof. Dr. Rui Trindade e Prof.ª Ariana Cosme	A avaliação dos alunos e a tomada de decisão no rendimento escolar	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Yves De La Taille	Formação ética: do tédio ao respeito de si	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Dr. Joe Assis Garcia	Educar em Birigui e ciclo de palestras para pais: a importância da parceria família e escola na formação de cidadãos leitores	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Prof. Me. José Pacheco	Autonomia, responsabilidade, solidariedade	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	2h	Prof. Dr. Júlio César Furtado dos Santos	A importância da parceria família e escola na formação de cidadãos leitores	Equipes escolares, pais de alunos, gestores de sistema

Palestra	2h	Prof. Dr. Joe Assis Garcia	A importância da parceria família e escola na formação de cidadãos leitores	Equipes escolares, pais de alunos, gestores de sistema
Orientação técnica	2,1h	Equipe pedagógica SME	Temáticas geradoras de reflexões, estudos e práticas pedagógicas pertinentes à Escola de Tempo Integral	Educadores de oficinas curriculares de ETI, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	1,7h	Equipe pedagógica SME	Planejamento de atividades de Educação Física Escolar num contexto curricular integrado	Docentes de EF, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	8h	Equipe pedagógica SME	Avaliação institucional	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	8h	Equipe pedagógica SME	Projeto "Rede Solidária"	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	8h	Equipe pedagógica SME	Contação de histórias - Casa de contos 2014	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	A resolução de problemas como estratégia de ensino na alfabetização matemática	Docentes 1º e 2º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	A resolução de problemas como estratégia de ensino na alfabetização matemática	Docentes 1º e 2º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	Estratégias de leitura para um trabalho interdisciplinar	Docentes 1º e 2º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	A resolução de problemas como estratégia de ensino na alfabetização matemática	Docentes 1º e 2º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	Estratégias de leitura para um trabalho interdisciplinar	Docentes 1º e 2º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	Recuperação da aprendizagem: intervenções para consolidação da alfabetização matemática numa perspectiva inclusiva e interdisciplinar	Docentes 3º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	Estratégias de leitura para um trabalho interdisciplinar	Docentes 4º e 5º ano, gestores escolares, gestores de sistema

Orientação técnica	7,5h	Equipe pedagógica SME	Aprofundamento e reflexão de estratégias para o desenvolvimento das habilidades SAEB/Prova Brasil numa perspectiva interdisciplinar	Docentes 4º e 5º ano, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	6h	Equipe pedagógica SME	Projeto "Birigui, cidade leitora 2014"	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	5h	Equipe pedagógica SME	Estudo do livro "Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza", de Francisco Imbernon	Gestores escolares, gestores de sistema
Curso de extensão	40h	Formadores PNAIC	PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Língua Portuguesa	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de extensão	120h	Formadores PNAIC	PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Matemática	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de curta duração	100h	Fundação Lemann/Eios Educacional	Técnicas Didáticas	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Assessoria	64h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Assessoria para formação docente	Gestores de sistema
Orientação pedagógica	3h	Prof. Dr. Yves De La Taille	Formação ética: do tédio ao respeito de si	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação pedagógica	3h	Prof. Dr. Rui Trindade e Prof.ª Dr.ª Ariana Cosme	Desafios da gestão e implementação da escola de educação integral	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Orientação pedagógica	3h	Prof. Me. José Pacheco	Educação integral	Gestores escolares, gestores de sistema
Ano letivo: 2015				
Palestra	3h	Prof.ª Esp. Regina Shudo	Competências e habilidades que devemos desenvolver nos adultos que atuam com as crianças da primeira infância	Gestores escolares, gestores de sistema
Palestra	3h	Esp. Cláudia Carvalho e Esp. Claudia Zacarias	Liderança	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	32h	Prof.ª M.ª Isabel Parolin	Formar para transformar	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	32h	Prof.ª M.ª Isabel Parolin	Formar para transformar	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	20h	Prof.ª Dr.ª Ana Claudia Saladini	Formação continuada em Educação Física	Docentes de EF, gestores escolares, gestores de sistema

Oficina	12h	Prof.ª M.ª Sandra Bozza	Descritores e habilidades da Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil em Língua Portuguesa	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	12h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo	Descritores e habilidades da Prova Brasil, ANA e Provinha Brasil em Matemática	Gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	8h	Prof.ª M.ª Sandra Bozza	Ler e escrever se aprende lendo, escrevendo e pensando	Docentes ingressantes (início de carreira), gestores escolares, gestores de sistema
Oficina	4h	Prof.ª Esp. Cibele Sabione	O ensino da música no ensino fundamental	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema, monitores de corais das escolas municipais
Oficina	8h	Prof.ª Dr.ª Ariana Cosme	Formar para transformar	Gestores escolares, gestores de sistema
Orientação técnica	20h	Equipe pedagógica SME	Planejamento de ações formativas	Gestores escolares, gestores de sistema
Curso de extensão	80h	Formadores PNAIC	PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Gestão, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de curta duração	100h	Fundação Lemann/Elos Educacional	Técnicas Didáticas	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de curta duração		Fundação Lemann/Elos Educacional	Gestão para aprendizagem	Gestores escolares
Assessoria	32h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo e Prof.ª M.ª Sandra Bozza	Formar professores em serviço	Gestores de sistema
Assessoria	4h	Prof.ª M.ª Isabel Parolin	Formar para transformar	Gestores de sistema
Orientação pedagógica	8h	Prof.ª Dr.ª Ariana Cosme	Formar para transformar na Educação Integral	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Encontro	32h	Equipe pedagógica SME	Socialização de práticas inclusivas e interdisciplinares	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Reunião	4h	Equipe pedagógica SME	Avaliação das ações formativas	Gestores escolares, gestores de sistema

Reunião	4h	Equipe pedagógica SME	Base Nacional Comum Curricular	Gestores escolares, gestores de sistema
Socialização de pesquisas acadêmicas	8h	Equipe pedagógica SME	Apresentação pública de pesquisas realizadas e resultados alcançados pelos servidores mestres e doutores da rede municipal de Birigui	Profissionais da educação e comunidade em geral
Ano letivo: 2016				
Oficina		SEBRAE	JEEP – Jovens empreendedores	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de curta duração	100h	Fundação Lemann/Elos Educacional	Técnicas Didáticas	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Curso de curta duração	82h	Fundação Lemann/Elos Educacional	Gestão de redes	Gestores de sistema
Encontro	20h	Prof.ª Dr.ª Ana Ruth Starepravo e Prof.ª M.ª Sandra Bozza	Formar professores em serviço	Docentes ingressantes (início de carreira), gestores escolares, gestores de sistema
Encontro	32h	Equipe pedagógica SME	Socialização de práticas inclusivas e interdisciplinares	Docentes, gestores escolares, gestores de sistema
Reunião	4h	Equipe pedagógica SME	Planejamento de ações formativas	Gestores escolares, gestores de sistema
Reunião	4h	Equipe pedagógica SME	Planejamento de ações da avaliação do ambiente educativo nas escolas municipais	Gestores escolares, gestores de sistema

ANEXO B – Produção de textos na BNCC (compilação)

<p>CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cartões, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.</p>				
<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	<p>(EF03LP13) Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p>	<p>(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p>
<p>Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	<p>(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>		<p>(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Produção de texto oral</p>	<p>(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.</p>	<p>(EF04LP12) Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.</p>	<p>(EF05LP13) Assistir, em vídeo digital, a postagem de vídeos infantis de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.</p>

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; artigos; notícias; comentários; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para crianças; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação; regras e regulamentos.

<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	<p>(EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).</p>	<p>(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Planejamento e produção de texto</p>	<p>(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.</p>	<p>(EF04LP17) Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.</p>	<p>(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
	<p>Produção de texto</p>			<p>(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p>

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Produção de textos</p>	<p>(EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>(EF04LP21) Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Escuta de textos orais</p> <p>Compreensão de textos orais</p> <p>Planejamento de texto oral</p> <p>Exposição oral</p>	<p>(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.</p> <p>(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.</p> <p>(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissêmicos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.</p>		

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.

<p>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	<p>(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, seqüências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.</p> <p>(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Escrita autônoma</p> <p>Declamação</p> <p>Performances orais</p>	<p>(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.</p> <p>(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.</p> <p>(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.</p> <p>(EF04LP25) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.</p>

ANEXO C – Produção de textos no Currículo Paulista (compilação)

CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo da ficção e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.	Formação do leitor literário
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos do campo artístico-literário (contos populares, de fadas, acumulativos, de assombração, entre outros).	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Oralidade	1º ao 5º	(EF15LP18) Recontar, com e sem o apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (contos, lendas, crônicas, entre outros) e/ou pelo próprio aluno.	Reconto de histórias
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP18) Relacionar texto verbal a ilustrações e outros recursos gráficos.	Formação do leitor Leitura multissemiótica
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP17) Apreciar poemas concretos (visuais), observando efeitos de sentido criados pela estrutura composicional do texto; distribuição e diagramação do texto; tipos de letras, ilustrações e outros efeitos visuais.	Apreciação de texto poético Estrutura composicional do texto poético

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma) Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos do campo artístico-literário, que apresentem diferentes cenários e personagens, observando elementos constituintes das narrativas, tais como enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.	Compreensão em leitura Elementos constituintes das narrativas
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Formação do leitor literário Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP22) Reconhecer o uso de diálogos em textos do campo artístico-literário (contos, crônicas, fábulas), observando os efeitos de sentido de verbos de dizer (disse, falou, perguntou) e de variedades linguísticas no discurso direto (tala dos personagens).	Variação Linguística Discurso direto Verbos de dizer (de enunciação)
Campo artístico-literário	Análise linguística / semiótica	3º, 4º, 5º	(EF35LP30) Diferenciar os efeitos de sentido decorrentes do uso de discurso direto e indireto e de diferentes verbos de dizer, na leitura de textos de diferentes gêneros.	Discurso direto e indireto Verbos de dizer
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP29A) Identificar cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e foco narrativo, na leitura de textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, crônicas, entre outros). (EF35LP29B) Diferenciar narrativas em primeira e terceira pessoas e seus efeitos de sentido.	Compreensão em leitura Foco narrativo (1ª e 3ª pessoas)

Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP25A) Planejar e produzir, com certa autonomia, contos, fábulas, lendas, entre outros textos do campo artístico-literário, mantendo os elementos próprios das narrativas ficcionais: narrador, personagens, enredo, tempo, espaço e ambiente. (EF35LP25B) Usar marcadores de tempo, espaço e fala de personagens na produção escrita. (EF35LP25C) Revisar e editar contos, fábulas, lendas, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita Marcadores de tempo e espaço / Discurso direto
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando recursos sonoros como rimas, aliterações, sons, jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais.	Compreensão em leitura
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos verificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão de versos, estrofas e refrãos e seus efeitos de sentido.	Apreciação estética/Estilo
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP31) Compreender efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas, na leitura de textos poéticos.	Compreensão em leitura Metáfora
Campo artístico-literário	Oralidade	3º, 4º, 5º	(EF35LP28) Declamar poemas com fluência, ritmo, respiração, pausas e entonação adequados à compreensão do texto.	Declamação de texto poético
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	3º, 4º, 5º	(EF35LP24A) Identificar a finalidade comunicativa de textos dramáticos, sua organização por meio de diálogos entre os personagens e os marcadores das falas e de cena. (EF35LP24B) Apreciar diferentes textos dramáticos.	Compreensão em leitura

Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP10) Ler/ouvir e compreender, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos do campo artístico-literário, em diferentes mídias, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.	Compreensão em leitura/escuta
Campo artístico-literário	Leitura / escuta (autônoma)	5º	(EF05LP28) Observar, na leitura de anedotas, piadas, cartuns, poemas, minicontos, entre outros textos, recursos multissemióticos (de áudio, de vídeo, imagens estáticas e/ou em movimento, cor etc.) em diferentes mídias.	Compreensão em leitura Recursos multissemióticos
Campo artístico-literário	Escrita (autônoma)	5º	(EF05LP11A) Planejar e produzir, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero. (EF05LP11B) Revisar e editar, com autonomia, anedotas, piadas, cartuns, contos, entre outros textos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.	Produção escrita
Campo artístico-literário	Leitura/ Oralidade	5º	(EF05LP25A) Ler e compreender diferentes textos dramáticos. (EF05LP25B) Representar cenas de textos dramáticos lidos, reproduzindo as falas das personagens de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.	Compreensão em leitura Dramatização de histórias

CAMPO DA VIDA COTIDIANA

Campo da vida cotidiana	Leitura / escuta (compartilhada e autônoma)	1º ao 5º	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias).	Compreensão em Leitura Leitura de texto verbal e não-verbal (verbo-visual)
--------------------------------	---	----------	---	---

CAMPO DA VIDA PÚBLICA

Campo da vida pública	Leitura/escrita (compartilhada e autônoma)	3 ^o , 4 ^o , 5 ^o	(EF35LP16A) Ler/ouvir notícias, cartas de reclamação, resenhas entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais. (EF35LP16B) Identificar e manter a estrutura composicional e o estilo próprios de notícias, cartas de reclamação, resenhas entre outros textos do campo da vida pública, inclusive em suas versões orais. (EF35LP15) Argumentar em defesa de pontos de vista sobre temas polêmicos relacionados a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade; na produção escrita de cartas de reclamação, resenhas, entre outros textos do campo da vida pública.	Compreensão em leitura Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	3 ^o , 4 ^o , 5 ^o	(EF05LP14) Identificar e manter, na leitura/escrita e produção escrita de resenhas críticas sobre brinquedos ou livros de literatura infantil, o tema/ assunto, a estrutura composicional (apresentação e avaliação do produto), o estilo e a situação comunicativa.	Produção escrita
Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5 ^o	(EF05LP13A) Assistir a postagens de resenhas críticas de brinquedos e livros de literatura, em vlog infantil. (EF05LP13B) Planejar e produzir resenhas críticas, para a gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet. (EF05LP13C) Revisar resenhas críticas produzidas para gravação em áudio ou vídeo e postagem na Internet.	Compreensão em leitura/escrita Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5 ^o	(EF05LP15A) Ler e compreender notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública. (EF05LP15B) Assistir a notícias, reportagens, entre outros textos do campo da vida pública, em vídeos argumentativos.	Produção de texto oral e escrito
Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5 ^o		Compreensão em leitura/escrita

Campo da vida pública	Análise linguística / semiótica Oralidade	5 ^o	(EF05LP21) Analisar a entonação, a expressão facial e corporal e a variação linguística de vloggers, repórteres, entrevistadores e entrevistados, em textos orais. (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, para concluir sobre qual informação é mais confiável e o porquê. (EF05LP17) Planejar e produzir roteiro sobre temas de interesse da turma, para a produção de uma reportagem digital, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, para a produção de uma reportagem digital.	Variação linguística Aspectos não linguísticos (paralinguísticos)
Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5 ^o		Compreensão em leitura
Campo da vida pública	Escrita (autônoma)	5 ^o		Produção escrita
Campo da vida pública	Escrita (autônoma) Oralidade	5 ^o	(EF05LP18A) Produzir uma reportagem digital sobre produtos de mídia para público infantil a partir de um roteiro. (EF05LP18B) Revisar e editar uma reportagem digital produzida sobre produtos de mídia para público infantil. (EF05LP20A) Assistir/ouvir a debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, atentando-se para a validade e a força das argumentações.	Planejamento e produção de texto oral
Campo da vida pública	Leitura / escrita (autônoma)	5 ^o	(EF05LP20B) Analisar, em debates regrados sobre acontecimentos de interesse social, a validade e a força das argumentações (argumentos por comparação, por exemplificação, de autoridade, por evidência), com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital.	Compreensão de textos orais audiovisuais
Campo da vida pública	Oralidade	5 ^o	(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conteúdos e fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.	Produção de texto oral

ANEXO D – SD planejada pelo Grupo 1: Gêneros Poema e Canção

PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA					
UNIDADE ESCOLAR:	ÁREAS DO CONHECIMENTO:	Língua Portuguesa	SÉRIE/ANO:	5º ano	
CONTEÚDOS:	- Gêneros textuais Canção e Poema.				
OBJETIVOS GERAIS DA SEQUÊNCIA: O que você quer que seus alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final da sequência.	<ul style="list-style-type: none"> - Ler, compreender e apreciar, com certa autonomia, poemas, canções e outros textos versificados, explorando seus recursos sonoros, visuais e seus efeitos de sentido; - Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas à situação comunicativa vivida; - Planejar e produzir, com autonomia, textos poéticos autorais ou selecionar textos poéticos canônicos ou canções para participação em sarau literário. 				
AVALIAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA: Descreva como você vai verificar se eles aprenderam o que era proposto pelo objetivo geral da sequência.	- Será avaliado se os alunos produziram e/ou selecionaram poemas ou canções e os declamaram/apresentaram com desenvoltura para a sala no sarau promovido pela escola.				
ATIVIDADES					
MÓDULOS Descreva o(s) objetivo(s) específico(s), o(s) descritor(es) envolvido(s) (no caso do ensino fundamental) e a avaliação para cada um dos módulos da sequência.	PROFESSOR O que o professor fará em cada módulo.	ALUNO O que o aluno fará em cada módulo.	ORGANIZAÇÃO DA SALA Como a sala estará organizada.	TEMPO Quanto tempo levará para concluir o módulo.	RECURSO Recursos materiais necessários para o módulo.
Apresentação da situação de comunicação: 25/10/2019 Objetivos específicos: 1) Apresentar a situação de comunicação à turma, após terem presenciado evento disparador de interesse ("flash mob"): realização de um sarau literário na escola;	(Neste dia, no horário de entrada para as aulas, será realizado um "flash mob" na escola, com a apresentação da música "Sementes do Amanhã" pelo maestro Marcos Tinarelli e alguns membros da comunidade escolar.) 1) A professora conversará com as crianças sobre o que eles acharam do acontecido no horário de entrada da aula. Se eles já viram algo parecido em algum lugar ou em vídeos na	1) As crianças farão comentários sobre o que eles acharam do acontecido no horário de entrada da aula, relatarão se eles já viram algo parecido em algum lugar ou em	No momento do "flash mob", os alunos estarão no pátio da escola, como comumente ficam. As carteiras serão dispostas em formato de U, para que haja	15 min De 15 a 20 min	- Equipamento de som - Microfones - Papel pardo - Folha sulfite
2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada.	Internet. A professora conversará com as crianças sobre o fato de terem presenciado a realização de um "flash mob", o que eles acharam, pensaram, sentiram, ou seja, quais sentimentos, sensações ocuparam cada um nesse momento. Explicará que quem participou no "flash mob", além dos funcionários da escola que os alunos já conhecem, foi o maestro Marcos Tinarelli e poderá apresentar breve biografia do maestro biriguiense. Poderá ser organizado um painel (papel pardo) na sala para que cada um deixe registrado sua opinião sobre a vivência, ainda que de maneira bem informal. * Ver Anexo 1 2) Ouvidos os depoimentos das crianças, a professora reforçará o comunicado feito pela diretora após o "flash mob" sobre a realização de um sarau literário na escola. Questionará, então, às crianças sobre o que eles sabem sobre sarau, se já participaram de um sarau, o que fizeram no sarau do qual participaram, dentre outras perguntas pertinentes à situação. Explicará que no sarau que a escola está organizando serão apresentados poemas e canções. Sugestão: Para preparação docente, em HTPC, poderá ser assistido ao vídeo "Como montar um sarau?", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rf1K50BFJ4o . Não é sugerido passar esse vídeo para as crianças. É importante que tudo o que envolve a preparação do sarau seja, depois, combinada com as crianças.	vídeos na Internet, expõem opiniões sobre o fato de terem presenciado a realização de um "flash mob", falando o que acharam, pensaram, sentiram. Se a professora optar pela elaboração do painel com as impressões das crianças, nesse momento as crianças redigirão resposta à comando "Escreva o que você achou do flash mob da música 'Sementes do amanhã' que aconteceu na entrada da aula do dia 25/10/2019 em nossa escola" para exposição na sala de aula ou no corredor da escola. * Ver Anexo 1 2) As crianças relatarão experiências de participação em saraus.	uma maior interação entre todos.	De 10 a 15 min	

	Se a equipe docente desejar exibir algum vídeo para as crianças, há a sugestão de "Sarau de Poesia", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1eukJDX5wio .				
Módulo de reconhecimento 1: 25/10/2019 Objetivos específicos: 1) Ouvir música para fruição; 2) Desenvolver a percepção da poesia que há/pode haver nas letras das músicas que ouvimos no dia a dia; 3) Identificar traços característicos da linguagem poética que a diferenciam da linguagem científica, especificamente o uso das construções conotativas; 4) Familiarizar-se com a linguagem poética.	1) A professora distribuirá a letra da música "Trem Bala", composta e interpretada por Ana Vilela e executará em áudio a música, garantindo o momento de fruição das crianças (se a escola/equipe docente decidir acatar a sugestão do Karaokê, ele deve ser realizado após essa fruição inicial). Na sequência, questionará se já ouviram (ao que se espera uma resposta positiva, uma vez que a escolha se baseou em algo que fosse do repertório das crianças) e levará à percepção da poesia que há na letra da música selecionada, principalmente chamando a atenção para a metáfora "a vida é trem-bala", tentando construir com as crianças a diferença que há, linguisticamente falando, de dizer "a vida é trem-bala" e "a vida é como um trem-bala". Não convém nesse momento desenvolver a preocupação com a nomenclatura da figura metáfora, não é esse o objetivo; o que se quer é construir com a criança o entendimento da linguagem poética que se utiliza de definições conotativas e constroem aproximações diferentes das usuais, ou das definições que a linguagem científica se utiliza. Nesse momento, a professora, explorará a definição da palavra "vida" no dicionário, ou de como num livro de ciências esse conceito seria apresentado, refletindo, então, como a música tenta definir "vida" e quais as imagens	1) As crianças ouvirão a versão da música "Trem-bala" (se a escola/equipe docente decidir pela realização do Karaokê, ele acontecerá após essa fruição inicial, então, as crianças poderão cantar a música). Na sequência, responderão aos questionamentos que a professora apresentar sobre se acham a música "bonita" ou não e o porquê das impressões que têm, explicando o que acham que seja o sentido da construção "a vida é trem-bala" e como a compositora leva a esse entendimento por parte de quem ouve a música. Deverão expor se entendem que, no campo da poesia, haja diferença entre dizer "a vida é trem-bala" e "a vida é como trem-bala". Refletirão conjuntamente sobre as diferenças da linguagem poética e da linguagem científica, por meio da definição da palavra "vida" apresentada em dicionário e em livros de ciências, por exemplo. As crianças poderão falar sobre as conclusões a que chegam, justificando suas colocações. Em seguida, ilustrarão as passagens do texto que foram selecionadas, desenhando nos balões suas representações para a expressão selecionada em cada verso e apresentarão para a classe, comentando o que desenharam.	As carteiras serão dispostas em formato de U, para que haja uma maior interação entre todos.	Por volta de 5 min o momento de fruição. Se houver o karaokê, esse momento poderá durar até 30 min. Para a realização das atividades com a letra da música, espera-se que sejam utilizados de 30 a 40 min.	- Xerocópia da letra da música - Rádio - CD Se houver o karaokê, deverão ser providenciados: - Telão ou TV para projeção - Notebook - Microfones - Caixa de som Se os trabalhos com a letra da música forem expostos, deverão ser providenciados: - Barbante - Prendedor de roupa

	de que se utiliza para isso. É interessante, nesta etapa, fazer uma abordagem oral de compreensão da música, sem tornar essa tarefa um "exercício" de interpretação, como os livros trazem, com uma série de perguntas a serem respondidas; o importante é "conversar" sobre o que as crianças acham bonito e como entendem a letra. Feito isso, será pedido para que as crianças tentem ilustrar as passagens do texto que foram selecionadas, desenhando nos balões como elas representariam a expressão selecionada do verso. Sugestão 1: Se a escola e a equipe docente tiverem recursos, poderá ser montado uma espécie de Karaokê para as crianças cantarem a música depois de fruírem uma primeira vez, já que faz parte do repertório das crianças e elas certamente ainda estão bem influenciadas pela realização do "flash mob", o que pode levar a uma descontração ainda maior; há versões disponíveis nos links: https://www.youtube.com/watch?v=dmjACHYQLc e https://www.youtube.com/watch?v=3811kn82lq . Sugestão 2: Se a escola e a equipe docente quiserem, poderão expor num varal as letras das músicas ilustradas. * Ver Anexo 2 2) A professora lerá o livro "Mania de Explicação", de Adriana Falcão, conversando com as crianças o que	2) As crianças ouvirão a leitura do livro "Mania de Explicação", de	Carteiras em U ou em roda, com	De 15 a 20 min, por se	
--	--	---	--------------------------------	------------------------	--

	<p>elas acham das definições que a escritora vai apresentando.</p> <p>3) Com base no livro, a professora proporá a elaboração de frases com definições poéticas para palavras selecionadas e solicitará que, depois de elaboradas as frases, as crianças façam as ilustrações. Durante esse processo, a professora fará as devidas intervenções nos textos das crianças para que as produções sejam expostas no corredor da escola.</p>	<p>Adriana Falcão, e comentarão suas percepções sobre as definições que a escritora vai apresentando.</p> <p>3) As crianças redigirão frases com definições poéticas para palavras selecionadas e farão as respectivas ilustrações.</p>	<p>todos sentados no chão, para maior interação.</p> <p>Carteiras em U.</p>	<p>tratar de leitura com comentários</p>	<p>- Exemplar do livro "Mania de Explicação"</p> <p>- Folha sulfite</p> <p>- Lápis de cor</p> <p>- Canetinhas</p>
<p>Módulo de Reconhecimento 2: 29/10/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Identificar o trocadilho e a antítese como recursos poéticos utilizados em músicas e em poemas;</p> <p>2) Reconhecer o texto poético em suas diversas formas composicionais;</p> <p>3) Conhecer textos poéticos que foram originalmente escritos para circular em ambientes virtuais e depois viraram livros;</p> <p>4) Familiarizar-se com a linguagem poética em diferentes suportes.</p>	<p>1) A professora distribuirá a letra da música "Tocando em frente", composta por Almir Sater e Renato Teixeira e interpretada por Almir Sater, e executará em áudio a música, garantindo o momento de fruição das crianças.</p> <p>Na sequência, questionará se conhecem a música e trabalhará o entendimento da letra, ressaltando o aspecto da construção poética que há nela.</p> <p>A professora, então, solicitará que as crianças encontrem dois grupos de palavras: a) aquelas que possuem sons parecidos, mas com significados diferentes (os trocadilhos), b) aquelas com significados contrários (as antíteses).</p> <p>* Ver Anexo 3</p> <p>2) A professora distribuirá aos trios alguns textos poéticos, solicitará a leitura no grupo e proporá que os alunos dividam os textos de acordo com o critério estabelecido na atividade com a música: a) textos que apresentam trocadilhos; b) textos que apresentam antíteses.</p>	<p>1) Os alunos ouvirão a música "Tocando em frente", composta por Almir Sater e Renato Teixeira e interpretada por Almir Sater. Na sequência, responderão aos questionamentos da professora acerca da música para o entendimento da letra.</p> <p>As crianças dividirão algumas palavras da música em dois grupos: a) aquelas que possuem sons parecidos, mas com significados diferentes, b) aquelas com significados contrários.</p> <p>* Ver Anexo 3</p> <p>2) Os alunos lerão alguns textos poéticos entregues pela professora, discutirão no grupo os recursos utilizados nas construções poéticas e dividirão os textos de acordo com o critério estabelecido na atividade com a música: a) textos que apresentam</p>	<p>Em trios.</p>	<p>Por volta de 5 min o momento de fruição Para a realização das atividades com a letra da música, espera-se que sejam utilizados de 20 a 40 min.</p>	<p>- Xerocópia da letra da música e dos textos selecionados</p> <p>- Rádio</p> <p>- CD</p> <p>- Papel pardo</p> <p>- Lousa</p> <p>- Giz</p>

	<p>Essa categorização poderá ser feita em papel pardo posteriormente no momento da correção, permitindo-se que os estudantes justifiquem a aplicação do critério estabelecido.</p> <p>* Ver Anexo 4</p>	<p>trocadilhos; b) textos que apresentam antíteses.</p> <p>Depois, acompanharão a correção, justificando a aplicação do critério estabelecido.</p> <p>* Ver Anexo 4</p>			
<p>Módulo de Reconhecimento 3: 30/10/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Identificar a comparação e a hipérbole como recursos poéticos utilizados em músicas e em poemas;</p> <p>2) Relacionar o uso de determinados recursos poéticos a certas temáticas e os efeitos de sentido dessa relação;</p> <p>3) Familiarizar-se com a linguagem poética em diferentes suportes.</p>	<p>1) A professora distribuirá a letra da música "Fico assim sem você", composta por Abdullah e Cacá Moraes e interpretada por Adriana Calcanhoto, e executará em áudio a música, garantindo o momento de fruição das crianças.</p> <p>Na sequência, trabalhará a presença das comparações na música e o papel das hipérboles na construção do sentido, considerando a temática abordada. Apresentará, então, a música "Por você", composta por Maurício Barros, Mauro Sta. Cecília e Roberto Frejat. Dividirá as estrofes da música e, em grupos, os alunos deverão explicar qual a ideia de exagero que há na estrofe que lhes coube o entendimento para expor para a sala.</p> <p>* Ver Anexo 5</p> <p>2) A professora proporá que eles sejam "os poetas do exagero" e criem frases para serem expostas contendo hipérboles (o que poderá ser exposto no corredor ou no varal da sala). Durante esse processo, a professora fará as devidas intervenções nos textos das crianças para que as produções sejam expostas no corredor da escola. Poderá selecionar duas ou três frases produzidas para colocar na lousa e problematizar com as crianças a</p>	<p>1) As crianças ouvirão a música "Fico assim sem você", composta por Abdullah e Cacá Moraes e interpretada por Adriana Calcanhoto, e identificarão as comparações na música e os exageros na construção do sentido, considerando a temática abordada. Depois, divididos em grupos, ouvirão a música "Por você", composta por Maurício Barros, Mauro Sta. Cecília e Roberto Frejat, e terão que explicar qual a ideia de exagero que há na estrofe que lhes foi determinada pela professora, apresentando o entendimento do grupo para a sala.</p> <p>* Ver Anexo 5</p> <p>2) As crianças elaborarão frases para serem expostas contendo hipérboles (o que poderá ser exposto no corredor ou no varal da sala). Também acompanharão as intervenções da professora durante a aula.</p>	<p>Em quartetos.</p> <p>A sala em U.</p>	<p>Por volta de 10 min o momento de fruição das músicas. Para a realização das atividades com a letra da música, espera-se que sejam utilizados de 20 a 50 min.</p> <p>Para a produção de frases, estima-se o tempo de 15 a 40 minutos com as intervenções docentes e a escolha de frases dos alunos para trabalhar coletivamente.</p>	<p>- Xerocópia das letras das músicas</p> <p>- Rádio</p> <p>- CD</p> <p>- Papel pardo</p> <p>- Sulfite</p> <p>- Lousa</p> <p>- Giz</p>

	presença (ou não) da ideia de exagero.				
Módulo de Reconhecimento 4: 31/10/2019 Objetivos específicos: 1) Identificar a figura do eu-lírico no poema; 2) Reconhecer a variação linguística como recurso expressivo; 3) Familiarizar-se com a linguagem poética no trabalho com temáticas de cunho social e regionalistas.	1) A professora distribuirá o poema "Triste Partida", de Patativa do Assaré, musicado por Luiz Gonzaga. Será explorada a questão da variação linguística como elemento artístico e sua adequação à representação que busca registrar relacionado à temática que aborda. Na sequência, trabalhará o poema "Ser Nordestino", de Bráulio Bessa, com abordagem vocabular e o aspecto das rimas na construção do repente, atentando para repetição dos versos finais de cada estrofe como recurso estilístico e de apoio à memorização, já que se trata de um texto feito para ser declamado. * Ver Anexos 6 e 7. 2) A professora elaborará conjuntamente com as crianças um quadro sintetizando os aspectos dos poemas e das canções que foram trabalhados: organização em versos e estrofes, recursos estilísticos utilizados, temáticas abordadas, dentre outros aspectos que sintetizam as aprendizagens que foram possibilitadas. Durante esse processo, a professora fará as devidas intervenções para que as crianças cheguem à sistematização dos conhecimentos pretendidos.	1) As crianças lerão o poema "Triste Partida", de Patativa do Assaré, e depois ouvirão a versão musicada por Luiz Gonzaga. Falarão sobre o que pensam sobre o uso da variação linguística e se acham adequada a sua utilização para representar o contexto abordado. Refletirão sobre a temática que tem cunho mais social. Na sequência, lerão o poema "Ser Nordestino", de Bráulio Bessa, e farão o entendimento a partir do conhecimento do vocabulário utilizado e do porquê de uma utilização tão específica. Atentarão para o aspecto das rimas na construção do repente e para a repetição dos versos finais de cada estrofe. * Ver Anexos 6 e 7. 2) As crianças elaborarão conjuntamente com a professora um quadro sintetizando os aspectos dos poemas e das canções que foram trabalhados: organização em versos e estrofes, recursos estilísticos utilizados, temáticas abordadas, dentre outros aspectos que sintetizam as aprendizagens que foram possibilitadas.	A sala em U.	Por volta de 5 min o momento de fruição da música. Para a realização das atividades com a letra do poema musicado e do cordel, espera-se que sejam utilizados de 20 a 50 min.	- Xerocópia dos textos - Rádio - CD - Papel pardo - Lousa - Giz
Produção Inicial: 31/10/2019 Objetivos específicos:	3) Com base na elaboração do quadro, a professora proporá uma seleção coletiva de abordagem	3) Com base na elaboração do quadro, as crianças selecionarão coletivamente a abordagem temática	A sala em U ou em fileira, a	De 30 a 50 min.	- Lousa - Giz

1) Selecionar coletivamente o tema que a classe trabalhará na produção de poemas; 2) Produzir, individualmente e com autonomia, a primeira versão do poema.	temática dos poemas que serão produzirão. Ficará estabelecido que poderão ler no dia do sarau poemas autorais ou poderão escolher algum poema de autores conhecidos, mas que todos os poemas produzidos serão expostos. Durante esse processo de produção, a professora fará as devidas intervenções nos textos das crianças para que as produções sejam expostas.	dos poemas que produzirão. Depois, produzirão poemas autorais.	critério do professor.		- Folhas para produção de texto.
Módulo de correção Será planejado após a produção inicial.					
Produção final e Circulação do Gênero					

ANEXO E – SD planejada pelo Grupo 2: Gênero Infográfico

PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA					
UNIDADE ESCOLAR:	ÁREAS DO CONHECIMENTO:	Língua Portuguesa	SÉRIE/ANO:	5º ano	
CONTEÚDOS:		- Gêneros textuais Infográfico.			
OBJETIVOS GERAIS DA SEQUÊNCIA: O que você quer que seus alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final da sequência.		<ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, infográficos, explorando seus recursos gráficos, visuais, textuais, extraindo deles informações necessárias ao entendimento de temas tratados; - Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, selecionando informações relevantes para o entendimento de temas tratados; - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, infográficos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto; - Expor trabalhos e pesquisas escolares em situações/eventos públicos reais. 			
AVALIAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA: Descreva como você vai verificar se eles aprenderam o que era proposto pelo objetivo geral da sequência.		- Será avaliado se os alunos produziram, coletivamente, infográficos, por meio da seleção de informações coletadas em fontes de pesquisa, para a apresentação em evento público da escola e da Prefeitura Municipal de Birigui.			
ATIVIDADES					
MÓDULOS	PROFESSOR	ALUNO	ORGANIZAÇÃO DA SALA	TEMPO	RECURSO
Descreva o(s) objetivo(s) específico(s), o(s) descritor(es) envolvido(s) (no caso do ensino fundamental) e a avaliação para cada um dos módulos da sequência.	O que o professor fará em cada módulo.	O que o aluno fará em cada módulo.	Como a sala estará organizada.	Quanto tempo levará para concluir o módulo	Recursos materiais necessários para o módulo.
Apresentação da situação de comunicação: 06/11/2019 Objetivos específicos: 1) Apresentar a situação de comunicação à turma: em virtude do desfile comemorativo de aniversário da cidade com temática relacionada ao meio ambiente e das ações voltadas à aquisição do selo verde/azul por parte do município de	1) A professora perguntará às crianças se eles já ouviram falar do selo Município Verde/Azul. Lerá com as crianças a notícia publicada no site https://www.hojemais.com.br/aracatu/ba/noticia/cotidiano/briguil-consegue-qualificacao-para-certificacao-do-municipio-verde-azul sobre a qualificação do município de Birigui para certificação do ciclo 2019 do Programa Município Verde/Azul. Por	1) As crianças responderão aos questionamentos da professora a respeito do que eles sabem sobre o selo Município Verde/Azul. Lerão a notícia publicada no site https://www.hojemais.com.br/aracatu/ba/noticia/cotidiano/briguil-consegue-qualificacao-para-certificacao-do-municipio-verde-azul sobre a qualificação do município de Birigui para certificação do ciclo 2019 do	As carteiras serão dispostas em formato de U, para que haja uma maior interação entre todos.	De 15 a 25 min	- Xerocópias da notícia e do selo Município Verde/Azul - Giz - Lousa
Birigui, haverá a realização de uma exposição de banners com resultados de pesquisas realizadas por algumas escolas municipais sobre temas definidos pela Secretaria Municipal de Educação; 2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada: infográfico.	conta das diversas ações que o município tem desenvolvido no tocante às questões ambientais e pela parceria estabelecida entre as Secretarias do Meio Ambiente e de Educação, o desfile de aniversário da cidade, realizado em dezembro, terá como tema a questão do meio ambiente. A professora conversará com as crianças sobre o fato de todos os alunos do município, mesmo que não percebam, são fundamentais para que as ações das secretarias deem certo, uma vez que, quando se fala em Educação Ambiental, as crianças estão diretamente envolvidas. Lembrará que essa temática já começou a ser trabalhada há vários meses, principalmente porque os textos que comporão a agenda dos estudantes em 2020 também falarão de questões ambientais e que esses textos informativos foram produzidos pelos alunos das escolas municipais durante as aulas, citando a temática que coube à escola em questão. Após essa explicação inicial, a professora explanará que para algumas escolas coube também a tarefa de apresentar, no dia do desfile, na praça Dr. Gama, o resultado de pesquisas dos estudantes do quinto ano sobre o tema que a escola levará para a rua durante o desfile (apresentar o tema da unidade escolar). Questionará se as crianças conseguem pensar em como poderão expor os resultados de pesquisas sobre o tema que eles desenvolverão. É provável que as crianças sugiram cartazes, e a professora problematizará até chegar na ideia do infográfico (por apresentar	Programa Município Verde/Azul. Ouvirão a explicação da professora acerca do desfile de aniversário da cidade, realizado em dezembro, que terá como tema a questão do meio ambiente. As crianças comentarão sobre os passeios que fizeram com a Secretaria do Meio Ambiente durante as aulas de Educação Ambiental e sobre os textos que produziram para a agenda dos estudantes para 2020. Ouvirão sobre a exposição que algumas escolas, dentre as quais estão incluídas, farão no dia do desfile, na praça Dr. Gama, com o resultado de pesquisas dos estudantes do quinto ano sobre o tema que a escola levará para a rua durante o desfile. Apresentarão sugestões de como poderão expor os resultados de pesquisas sobre o tema que eles desenvolverão. Escolherão, a partir dos encaminhamentos docentes, o gênero de que se utilizarão para expor o resultado da pesquisa: o infográfico. * Ver Anexos 1 e 2.			

	<p>informação sintetizada em texto e imagem) a ser exposto em banner.</p> <p>* Ver Anexos 1 e 2.</p>				
<p>Módulo de reconhecimento 1: 06/11/2019</p> <p>Objetivos específicos: 1) Ler infográficos que trabalham mesmo tema; 2) Identificar como as informações são tratadas nos infográficos; 3) Expor informações lidas em infográficos; 4) Familiarizar-se com a linguagem dos infográficos.</p>	<p>1) A professora distribuirá três infográficos sobre bullying para a classe, que estará dividida em grupos. Cada grupo ficará com um infográfico para analisar. Explicará que os grupos deverão lê-lo, buscando identificar as informações que são veiculadas e como aparecem no texto. Durante a explanação dos grupos, a professora poderá ir fazendo perguntas que ajudem a explorar os elementos e informações dos infográficos trabalhados.</p> <p>* Ver Anexo 3</p> <p>2) A professora apresentará um novo infográfico sobre bullying para ser lido coletivamente, questionando as crianças sobre o que percebem de diferente em relação aos trabalhos anteriormente. Ouvirá as colocações das crianças e chamará a atenção para como o infográfico foi construído, especialmente para os aspectos visuais, relacionando-os aos blocos de textos que acompanham as imagens. Explorará o entendimento do infográfico.</p> <p>* Ver Anexo 4</p>	<p>1) As crianças analisarão, em grupos, três infográficos sobre bullying e exporão para a classe as informações que identificaram no infográfico que coube ao seu grupo analisar. Durante a explanação dos grupos, os alunos poderão fazer perguntas de interesse geral que surgirem.</p> <p>* Ver Anexo 3</p> <p>2) As crianças lerão coletivamente o infográfico apresentado pela professora, fazendo comentários sobre o que percebem de diferente em relação aos trabalhos anteriormente. Ouvirão as colocações dos colegas e tentarão responder aos questionamentos que a professora for apresentando. Atentarão para como o infográfico foi construído, especialmente para os aspectos visuais, relacionando-os aos blocos de textos que acompanham as imagens. Farão o entendimento do infográfico.</p> <p>* Ver Anexo 4</p>	<p>Em grupos formados por 4 ou 5 alunos.</p> <p>A sala estará organizada em U.</p>	<p>Por volta de 30 a 50 min.</p> <p>Por volta de 30 a 40 min.</p>	<p>- Xerocópia dos infográficos - Projetor - Notebook</p>
<p>Módulo de Reconhecimento 2: 07/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>1) A professora organizará com as crianças um quadro comparativo com os elementos estruturais dos infográficos lidos ("o que tem nos</p>	<p>1) Os alunos organizarão com a professora um quadro comparativo com os elementos estruturais dos infográficos lidos ("o que tem nos</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>Por volta de 30 a 50 min.</p>	<p>- Papel pardo - Canetinha</p>
<p>1) Comparar infográficos lidos; 2) Identificar elementos constitutivos de infográficos; 2) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais do infográfico; 4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.</p>	<p>infográficos") e, ao final, solicitará que seja feita uma elaboração coletiva de uma definição do gênero.</p> <p>2) A professora distribuirá o infográfico "Quanta comida é desperdiçada no mundo?" e fará, conjuntamente com os alunos, o reconhecimento dos elementos estruturais do infográfico, a partir do que foi abordado na comparação entre os infográficos sobre bullying.</p> <p>* Ver Anexo 5</p> <p>Sugestão: como tarefa, a professora poderá distribuir um infográfico para que as crianças leiam e identifiquem qual é o elemento que tem a função de título e qual é o que funciona como indicador de tema abordado, problematizando, no dia posterior, no momento de correção da tarefa, como as crianças chegaram à resposta. Isso permitirá que a professora aborde que uma mesma temática pode ser apresentada sob diferentes perspectivas e, para cada uma delas, há um título que se mostra mais coerente e adequado (a abordagem de tema comum não significa a veiculação de informações idênticas).</p> <p>* Ver Anexo 6</p>	<p>infográficos") e, ao final, elaborarão coletivamente uma definição de infográfico.</p> <p>2) Os alunos lerão o infográfico "Quanta comida é desperdiçada no mundo?" e farão, conjuntamente com a professora, o reconhecimento dos elementos estruturais do infográfico, a partir do que foi abordado na comparação entre os infográficos sobre bullying.</p> <p>* Ver Anexo 5</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>De 20 a 30 min, com as devidas explicações.</p>	<p>- Xerocópia dos infográficos - Projetor - Notebook</p>
<p>Módulo de Reconhecimento 3: 08/11/2019</p> <p>Objetivos específicos: 1) Reconhecer a importância do título no infográfico, estabelecendo relação de coerência com o tema tratado por meio da elaboração de título a infográfico já existente;</p>	<p>1) A professora fará a correção da tarefa e distribuirá um infográfico para que as crianças leiam, questionará os alunos se eles conseguem, pela leitura, identificar qual tema é tratado. Proporá, então, que elaborem um título que seja coerente ao tratamento do tema dado no infográfico. Fará a correção, elencando, na lousa, os</p>	<p>1) Os alunos apresentarão à turma as respostas que deram à tarefa, fazendo a correção orientados pela professora. Em seguida, lerão um infográfico e buscarão, pela leitura, identificar qual tema é tratado. Elaborarão um título que seja coerente ao tratamento do tema dado no infográfico. Farão a correção,</p>	<p>A sala em U.</p>	<p>Por volta de 10 min o momento de correção da tarefa. Para a realização da atividade sobre título, espera-</p>	<p>- Xerocópia dos infográficos - Projetor - Notebook - Lousa - Giz</p>

<p>2) Elaborar, de forma sucinta, informações textuais para infográfico, baseando-se em recursos imagéticos e contextuais de infográfico já existente, de forma a perceber a linguagem objetiva e resumida que aparece no gênero;</p> <p>3) Determinar, com base em leitura de infográficos, o público-alvo dos textos, atentando para as marcas linguísticas;</p> <p>4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.</p>	<p>títulos que foram elaborados pela turma, promovendo a reflexão acerca da coerência e adequação das elaborações dos alunos. Após isso, apresentará o título original, mas reforçará que não se trata de ser esse "o certo", mas o original. O conceito de certo, nesse caso, se relaciona à manutenção da coerência com o tratamento do tema.</p> <p>* Ver Anexo 7</p> <p>2) A professora entregará aos alunos um infográfico com parte das informações textuais e outras que deverão ser preenchidas pelas crianças a partir da leitura das imagens e seguindo o mesmo padrão textual dos quadros que já se apresentam. Chamará a atenção para a necessidade de ser uma informação objetiva e sucinta. Discutirá possibilidades a partir de respostas de alunos e, depois de feitas as devidas intervenções com a turma, apresentará o texto original para que o conheçam, salientando que, desde que mantidas a ideia central e a coerência com a imagem, a resposta por eles elaborada deve ser considerada correta. Chamará a atenção para a importância de adequação da linguagem às convenções do gênero, de atendimento ao tema, e que não há, nesses casos, uma única forma de elaborar um texto.</p> <p>* Ver Anexo 8</p> <p>3) A professora entregará aos alunos um conjunto de seis infográficos para que leiam e, em grupos, tentem determinar quem seria o público-alvo</p>	<p>refletindo com a turma acerca da coerência e adequação das elaborações dos títulos que foram sugeridos. Conhecerão o título original.</p> <p>* Ver Anexo 7</p> <p>2) Os alunos lerão um infográfico com parte das informações textuais e deverão elaborar, a partir da leitura das imagens, outras que estão faltando, seguindo o mesmo padrão textual dos quadros que já se apresentam. Discutirão, a partir das intervenções da professora, algumas possibilidades considerando as respostas de colegas e conhecerão, após esse processo, o texto original para que identifiquem se foi mantida a ideia central e a coerência com a imagem. Avaliarão se as respostas que deram estão adequadas no que se refere à linguagem e às convenções do gênero, se atenderam ao tema.</p> <p>* Ver Anexo 8</p> <p>3) Os alunos receberão um conjunto de seis infográficos para que leiam e, em grupos, tentem determinar quem seria o público-alvo (interlocutores preferenciais) de cada um.</p>	<p>A sala em U.</p> <p>Em grupos de 4 integrantes.</p>	<p>se que sejam utilizados de 20 a 40 min.</p> <p>De 30 a 50 minutos com as intervenções docentes.</p> <p>De 40 a 60 minutos com as</p>	
---	--	--	--	---	--

	<p>(interlocutores preferenciais) de cada um e se há marcas linguísticas que auxiliam ou reforçam essa identificação. Fará a correção com as crianças, fazendo as devidas intervenções.</p> <p>* Ver Anexo 9</p>	<p>identificando se há marcas linguísticas que auxiliam ou reforçam esses interlocutores. Farão a correção com a professora, expondo o que pensaram.</p> <p>* Ver Anexo 9</p>		<p>intervenções docentes.</p>	
<p>Módulo de Reconhecimento 4: 11/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Comparar texto de curiosidade divulgado em revista de interesse geral a infográfico de mesmo tema;</p> <p>2) Identificar as adaptações textuais que foram feitas do texto de curiosidade para o infográfico;</p> <p>3) Reconhecer a necessidade de síntese textual para o texto do infográfico;</p> <p>4) Familiarizar-se com a linguagem de infográficos.</p>	<p>1) A professora entregará aos alunos um texto de curiosidade sobre o funcionamento de um formigueiro e solicitará que destaquem o que consideram ser as informações mais importantes. Em seguida, a professora entregará um infográfico de mesmo tema e solicitará que os alunos leiam e comparem as informações que estão no infográfico com as que estão no texto de curiosidade. Poderá ser feita uma comparação entre os parágrafos do texto de curiosidade com os boxes do infográfico (quantos parágrafos ou orações foram necessárias para dar a mesma informação do boxe do infográfico, por exemplo), comparando a extensão textual. Chamará a atenção para quais informações do texto de curiosidade que foram convertidas em imagem no infográfico, mostrando que isso também é um recurso para "dizer".</p> <p>* Ver Anexo 10</p>	<p>1) Os alunos lerão um texto de curiosidade sobre o funcionamento de um formigueiro e destacarão o que consideram ser as informações mais importantes. Em seguida, lerão um infográfico de mesmo tema e compararão as informações que estão no infográfico com as que estão no texto de curiosidade. Atentarão para quais informações do texto de curiosidade foram convertidas em imagem no infográfico, percebendo que isso também é um recurso para "dizer".</p> <p>* Ver Anexo 10</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>De 30 a 50 min.</p>	<p>- Xerocópia do texto de curiosidade e do infográfico - Projetor - Notebook - Lousa - Giz</p>
<p>Módulo de Alimentação temática: 11/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Ler e identificar informações importantes em textos informativos acerca de tema que a escola trabalhará no desfile da cidade;</p>	<p>1) A professora distribuirá textos selecionados pela equipe docente de cada unidade escolar, tratando do tema que a escola abordará no desfile de aniversário da cidade para que seja feito o trabalho de construção de repertório das crianças.</p>	<p>1) As crianças lerão textos selecionados pela equipe docente de cada unidade escolar, tratando do tema que a escola abordará no desfile de aniversário da cidade. Selecionarão informações relevantes para que seja feito o trabalho de construção de infográficos.</p>	<p>Em grupos de 4 ou 5 alunos.</p>	<p>De 40 a 60 min.</p>	<p>- Xerocópia dos textos selecionados - Lousa - Giz</p>

2) Extrair informações de textos informativos, resumindo-os com coerência.	* Os professores prepararão uma coletânea de textos sobre o tema do desfile para serem lidos pela turma.				
Produção Inicial: 12/11/2019 Objetivos específicos: 1) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do infográfico.	1) Com base na elaboração do resumo temático e nos estudos realizados, a professora proporá a produção em grupos de infográficos sobre o tema que a escola levará para o desfile de aniversário da cidade.	1) Com base na elaboração do resumo temático e nos estudos realizados, os alunos produzirão em grupos infográficos sobre o tema que a escola levará para o desfile de aniversário da cidade.	Em grupos de 4 a 5 integrantes.	De 50 a 60 min.	- Lousa - Giz - Folhas para produção de texto.
Módulo de correção Será planejado após a produção inicial.					
Produção final e Circulação do Gênero					

ANEXO F – SD planejada pelo Grupo 3: Regras de Jogo

PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA					
UNIDADE ESCOLAR:		ÁREAS DO CONHECIMENTO:	Língua Portuguesa	SÉRIE/ANO:	5º ano
CONTEÚDO:	- Gênero textual Regra de Jogo.				
OBJETIVO GERAL DA SEQUÊNCIA: O que você quer que seus alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final da sequência.	- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos instrucionais de regras de jogos, considerando as convenções do gênero, a situação comunicativa e a finalidade do texto.				
AValiação GERAL DA SEQUÊNCIA: Descreva como você vai verificar se eles aprenderam o que era proposto pelo objetivo geral da sequência.	- Será avaliado se os alunos produziram, coletivamente, regras de jogos, por meio da seleção de informações coletadas em fontes de pesquisa, para a apresentação em evento público da escola e da Prefeitura Municipal de Birigui.				
ATIVIDADES					
MÓDULOS Descreva o(s) objetivo(s) específico(s), o(s) descritor(es) envolvido(s) (no caso do ensino fundamental) e a avaliação para cada um dos módulos da sequência.	PROFESSOR O que o professor fará em cada módulo.	ALUNO O que o aluno fará em cada módulo.	ORGANIZAÇÃO DA SALA Como a sala estará organizada.	TEMPO Quanto tempo levará para concluir o módulo	RECURSO Recursos materiais necessários para o módulo.
Apresentação da situação de comunicação: 20/11/2019 Objetivos específicos: 1) Apresentar a situação de comunicação à turma: em virtude do encerramento do ano letivo e da "despedida" das turmas de quinto ano da escola, serão realizadas algumas atividades com essas salas e uma dessas atividades será o dia dos jogos. Para tanto, cada turma criará seu jogo de percurso, tipo trilha, com desafios bem interessantes, para ser jogado com a outra turma;	1) A professora explicará à turma que, em reunião com a gestão escolar, ficou decidido que, por conta do encerramento do ano e da despedida das turmas de quinto ano, algumas atividades serão desenvolvidas e, dentre elas, um dia de jogos de tabuleiro entre salas. A professora lerá, então, com as crianças a notícia, publicada na Folhinha, "Crianças criam jogos de tabuleiro em festival de games", disponível em https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1193285-criancas-criam-jogos-de-tabuleiro-em-festival-de-games.shtml .	1) Os alunos ouvirão as explicações da professora acerca da realização do dia de jogos de tabuleiro entre salas. Lerão, com a professora, a notícia, publicada na Folhinha, "Crianças criam jogos de tabuleiro em festival de games", disponível em https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1193285-criancas-criam-jogos-de-tabuleiro-em-festival-de-games.shtml . Falarão se eles conhecem jogos de tabuleiro, do tipo trilha, e o que será necessário para que realizem a tarefa de produção de jogos e suas regras.	As carteiras serão dispostas em formato de U, para que haja uma maior interação entre todos.	De 15 a 25 min, exposição da situação comunicativa.	- Xerocópias da notícia
2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa apresentada: regra de jogo.	games.shtml . Perguntará se eles entenderam o desafio que terão para produzir jogos de percurso, do tipo trilha, bem interessantes para apresentar e jogar com a outra turma da escola. Perguntará se eles conhecem jogos assim e o que será necessário para que eles realizem essa tarefa, esperando que eles sugiram que precisarão criar o jogo e suas regras. * Ver Anexo 1.	* Ver Anexo 1.			
Módulo de reconhecimento 1: 20/11/2019 Objetivos específicos: 1) Discutir a necessidade de regras estabelecidas em conjunto para a execução de um jogo ou brincadeira; 2) Definir coletivamente as regras do Jogo do Stop, de acordo com o vivenciado pela turma; 3) Comparar regras construídas pela turma com regras do jogo escritas por outrem; 4) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.	1) A professora irá propor que as crianças brinquem de Stop, para tanto, irá formar grupos na sala. Cada grupo poderá definir quantas colunas terá o jogo e os temas de cada uma. 2) A professora conversará com os alunos sobre como jogaram e como definiram as colunas e as regras dentro de cada grupo. Ouvirá como as crianças jogaram e as regras definidas por eles. Construirá coletivamente com as crianças a regra do Jogo do Stop, de acordo com o que a classe jogou. 3) A professora lerá o texto "Jogo de Stop. Um jogo simples para crianças e adultos", e pedirá que comparem como jogaram e com as regras construídas coletivamente. * Ver Anexo 2.	1) As crianças brincarão de Stop em grupos, definindo entre elas como serão as regras adotadas. 2) Os alunos explicarão à professora sobre como jogaram e como definiram as colunas e as regras dentro de cada grupo. Ouvirão os colegas. Construirão coletivamente a regra do Jogo do Stop, de acordo com o que a classe jogou. 3) Lerão o texto "Jogo de Stop. Um jogo simples para crianças e adultos" e compararão como jogaram e com as regras construídas coletivamente. * Ver Anexo 2.	Em grupos formados por 4 ou 5 alunos. A sala estará organizada em U, de preferência, para facilitar a interação.	Por volta de 15 a 20 min, para brincarem de Stop. Por volta de 15 a 20 min. Por volta de 10 a 15 min.	- Folha de caderno - Lápis ou caneta - Lousa - Giz - Papel Pardo - Canetinha - Xerocópia do texto sobre o jogo de Stop
Módulo de Reconhecimento 2: 21/11/2019 Objetivos específicos: 1) Entender a necessidade das regras para a execução de jogos;	1) A professora organizará as crianças em grupos de quatro integrantes e determinará que eles devem se organizar em duplas de jogadores. Entregará um kit do jogo "Quarto" a cada equipe e pedirá que	1) Os alunos buscarão entender como o jogo "Quarto" é jogado e, em seguida, tentarão jogá-lo sem conhecer as suas regras.	A sala estará dividida em grupos de 4 integrantes.	Por volta de 20 a 30 min.	- Jogos Quarto - Projetor - Notebook - Xerocópia dos textos - Folhas para escrita

<p>2) Identificar elementos linguísticos de regras de jogos;</p> <p>2) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais de regras de jogos;</p> <p>4) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.</p>	<p>pensem como esse jogo é jogado e, em seguida, tentem jogá-lo.</p> <p>2) A professora exibirá os vídeos "Como jogar QUARTO", disponível em https://youtu.be/2JJeH1K-Fhk e um sobre o jogo "Quarto" produzido pelo aluno do professor Paulo Barata, Discussão coletiva sobre as regras do jogo, esclarecendo dúvidas da turma.</p> <p>3) A professora proporá que seja feita, em grupos de 4 integrantes, a escrita das regras do jogo "Quarto".</p> <p>4) Após a escrita das regras, a professora apresentará o texto "Um Quarto", disponível em http://iogadamaiblogspot/p/um-quarto.html?m=1, chamando a atenção para a forma como o texto foi estruturado e solicitará que os grupos comparem o texto que fizeram com o texto que leram, fazendo as devidas adaptações que forem necessárias.</p> <p>* Ver Anexo 3</p> <p>5) A professora proporá que as crianças joguem novamente o jogo "Quarto", aplicando as regras que conheceram.</p>	<p>2) Os alunos assistirão aos vídeos "Como jogar QUARTO", disponível em https://youtu.be/2JJeH1K-Fhk e um sobre o jogo "Quarto" produzido pelo aluno do professor Paulo Barata; discutirão coletivamente as regras do jogo, esclarecendo dúvidas que tiverem.</p> <p>3) Os alunos, em grupos de 4 integrantes, redigirão as regras do jogo "Quarto".</p> <p>4) Após a escrita das regras, os alunos lerão o texto "Um Quarto", disponível em http://iogadamaiblogspot/p/um-quarto.html?m=1, atentando para a forma como o texto foi estruturado e farão a comparação do texto que fizeram com o texto que leram, fazendo as devidas adaptações que forem necessárias.</p> <p>5) As crianças jogarão novamente o jogo "Quarto", aplicando as regras que conheceram.</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p> <p>Grupos de 4 integrantes.</p> <p>Grupos de 4 integrantes.</p> <p>Grupos de 4 integrantes.</p>	<p>De 20 a 30 min, com as devidas explicações.</p> <p>De 20 a 30 min.</p> <p>De 20 a 30 min, com as devidas intervenções.</p> <p>De 20 a 30 min.</p>	<p>- Lápis</p>
<p>Módulo de Reconhecimento 3: 22/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Reconhecer a importância da identificação do público-alvo para estruturação e organização linguística do texto;</p> <p>2) Entender a necessidade das regras para a execução de jogos;</p>	<p>1) A professora lerá com os alunos o texto "8 dicas para fazer seu próprio jogo de tabuleiro", disponível em https://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-dicas-para-fazer-seu-proprio-jogo-de-tabuleiro/. Em seguida, questionará os alunos sobre o que geralmente é necessário para se jogar um jogo de tabuleiro como os citados no texto, perguntando, ainda, quem já jogou jogos desse tipo.</p>	<p>1) Os alunos lerão o texto "8 dicas para fazer seu próprio jogo de tabuleiro", disponível em https://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-dicas-para-fazer-seu-proprio-jogo-de-tabuleiro/. Em seguida, responderão aos questionamentos da professora sobre o que geralmente é necessário para se jogar um jogo de tabuleiro como os citados no texto e relatarão experiências com jogos</p>	<p>A sala em U.</p>	<p>Por volta de 10 min.</p>	<p>- Xerocópia dos textos - Lousa - Giz - Papel pardo</p>
<p>3) Identificar elementos linguísticos de regras de jogos;</p> <p>4) Sistematizar conhecimentos sobre elementos estruturais de regras de jogos;</p> <p>5) Comparar a linguagem de textos produzidos pela turma com a de textos que circulam socialmente, fazendo as devidas adaptações aos seus para que atendam às convenções do gênero na sociedade;</p> <p>5) Familiarizar-se com a linguagem das regras de jogos.</p>	<p>Ouvirá as experiências que as crianças relatarão.</p> <p>* Ver Anexo 4</p> <p>2) A professora entregará uma folha contendo o jogo "De olho na pista" e pedirá que as crianças leiam o percurso e se posicionem se se trata de um jogo fácil ou não para a idade deles, argumentando o porquê de seus posicionamentos. Pedirá que expliquem se sabem como provavelmente são as regras de um jogo como esse. Solicitará que, em grupos, elaborem as regras para o jogo "De olho na pista", indicando a faixa etária para quem indicam esse jogo e as peças que devem acompanhar o jogo.</p> <p>* Ver Anexo 5</p> <p>3) A professora entregará aos alunos o texto "Trilha do resto" e fará a leitura com os alunos. Questionará se se trata de um jogo mais fácil ou mais difícil que o anterior, ouvindo os argumentos dos alunos.</p> <p>* Ver Anexo 6</p> <p>4) A professora fará a socialização das regras do jogo "De olho na pista" criadas pelos grupos, fazendo as intervenções devidas quanto aos aspectos linguísticos e estruturais, comparando a redação dada pelos alunos à estrutura e aspectos linguísticos apresentados no texto "Trilha do resto".</p>	<p>desse tipo. Ouvirão as experiências dos colegas.</p> <p>* Ver Anexo 4</p> <p>2) Os alunos lerão a folha com o jogo "De olho na pista" e se posicionarão se se trata de um jogo fácil ou não para a idade deles, argumentando o porquê de seus posicionamentos. Explicarão como provavelmente são as regras de um jogo como esse. Em grupos, elaborarão as regras para o jogo "De olho na pista", indicando a faixa etária para quem indicam esse jogo e as peças que devem acompanhar o jogo.</p> <p>* Ver Anexo 5</p> <p>3) Os alunos lerão o texto "Trilha do resto" e se posicionarão se se trata de um jogo mais fácil ou mais difícil que o anterior, apresentando argumentos.</p> <p>* Ver Anexo 6</p> <p>4) Os alunos farão a socialização das regras do jogo "De olho na pista" que criaram em grupos, ouvindo as intervenções da professora.</p>	<p>A sala estará dividida em grupos com 4 integrantes.</p> <p>A sala estará disposta em U.</p> <p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>De 20 a 40 minutos com as intervenções docentes.</p> <p>Por volta de 10 min.</p> <p>De 30 a 50 min com as intervenções docentes.</p>	
<p>Produção Inicial: 25/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>1) Com base nos estudos desenvolvidos, a professora proporá que os alunos criem, em grupos, o</p>	<p>1) Com base nos estudos desenvolvidos, os alunos criarão, em</p>	<p>Em grupos de 4 a 5 integrantes.</p>	<p>De 60 a 120 min.</p>	<p>- Folhas para produção de texto.</p>

1) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do jogo de trilha/de tabuleiro e suas regras.	seu jogo de tabuleiro, com regras determinadas por eles, fazendo as devidas intervenções nos grupos.	grupos, o seu jogo de tabuleiro, com regras determinadas por eles.			
Módulo de correção Será planejado após a produção inicial.					
Produção final e Circulação do Gênero					

ANEXO G – SD planejada pelo Grupo 4: Reportagem

PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA					
UNIDADE ESCOLAR:	ÁREAS DO CONHECIMENTO:	Língua Portuguesa	SÉRIE/ANO:	5º ano	
CONTEÚDO:		- Gênero textual Reportagem.			
OBJETIVO GERAL DA SEQUÊNCIA: O que você quer que seus alunos saibam ou sejam capazes de fazer ao final da sequência.		- Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, roteiro para edição de uma reportagem digital sobre a escola e seu entorno, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, considerando as convenções do gênero, a situação comunicativa, o tema selecionado e a finalidade do texto.			
AVALIAÇÃO GERAL DA SEQUÊNCIA: Descreva como você vai verificar se eles aprenderam o que era proposto pelo objetivo geral da sequência.		- Será avaliado se os alunos produziram, coletivamente, uma reportagem digital sobre a escola e seu entorno, por meio da seleção de informações coletadas em fontes de pesquisa, para publicação em blog da unidade escolar.			
ATIVIDADES					
MÓDULOS Descreva o(s) objetivo(s) específico(s), o(s) descritor(es) envolvido(s) (no caso do ensino fundamental) e a avaliação para cada um dos módulos da sequência.	PROFESSOR O que o professor fará em cada módulo.	ALUNO O que o aluno fará em cada módulo.	ORGANIZAÇÃO DA SALA Como a sala estará organizada.	TEMPO Quanto tempo levará para concluir o módulo	RECURSO Recursos materiais necessários para o módulo.
<p>Apresentação da situação de comunicação: 27/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Apresentar a situação de comunicação à turma: a escola criará um blog para publicação de atividades desenvolvidas pelos alunos e notícias relacionadas à unidade escolar; para tanto é necessário apresentar a escola e o seu entorno;</p> <p>2) Selecionar o gênero textual que atenda à situação comunicativa</p>	<p>1) A professora explicará à turma que, em reunião com a gestão escolar, ficou decidido que a escola passará a ter um blog para publicação de atividades desenvolvidas pelos alunos e divulgação de notícias relacionadas à unidade escolar. Para iniciar esse blog, será feita uma apresentação da escola e de seu entorno, o que será feito pelas crianças do 5º ano, por serem a turma que mais conhece o espaço escolar e também por estarem se despedindo da escola, considerando essa uma contribuição que deixarão aos futuros</p>	<p>1) Os alunos ouvirão a explicação inicial da professora acerca da criação de um blog da escola para publicação de atividades desenvolvidas pelos alunos e divulgação de notícias relacionadas à unidade escolar. Responderão aos questionamentos da professora acerca de quais formas eles podem fazer essa apresentação para publicar no blog.</p>	<p>As carteiras serão dispostas em formato de U, para que haja uma maior interação entre todos.</p>	<p>De 15 a 25 min, a exposição da situação comunicativa.</p>	<p>- Lousa - Giz</p>
<p>apresentada: reportagem em vídeo apresentando a escola e seu entorno.</p>	<p>alunos e comunidade. A professora questionará, então, de quais formas eles podem fazer essa apresentação para publicar no blog, esperando respostas variadas, dentre elas um vídeo, que será objeto de exploração por parte da professora, fazendo com que as crianças reflitam sobre o conteúdo que pode ser veiculado, até que se chegue à aproximação com a ideia de uma reportagem em vídeo. É importante ponderar que não se espera de imediato que essa ideia de uma reportagem em vídeo seja uma resposta elaborada de imediato por parte das crianças, mas seja uma ideia construída coletivamente.</p>				
<p>Módulo de Reconhecimento 1: 27/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Ler notícias e reportagens sobre temática de interesse dos alunos;</p> <p>2) Observar a função social de reportagens/notícias no tocante à divulgação de informação, à formação de opinião e à promoção da reflexão sobre assuntos de interesse da sociedade;</p> <p>3) Familiarizar-se com a linguagem de reportagens.</p>	<p>1) A professora irá propor que as crianças leiam os textos: "MC Gui tem shows cancelados após gravar vídeo rindo de criança na Disney", disponível em https://oglobo.globo.com/cultura/musi-ca/615582-mc-gui-tem-shows-cancelados-apos-gravar-video-rindo-de-crianca-na-disney-rv1-24034220, "Após bullying contra criança, MC Gui ganha seguidores nas redes sociais", disponível em https://oglobo.globo.com/cultura/aps-s-bullying-contra-crianca-mc-gui-ganha-seguidores-nas-redes-sociais-24035286, "MC Gui tem novos shows cancelados após polémica de bullying com criança", disponível em https://f5.folha.uol.com.br/celebridad/es/2019/10/mc-gui-tem-novos-shows-cancelados-apos-polemica-de-bullying-com-crianca.shtml, proporá que assistam depois ao trecho do programa "A tarde é sua", com a jornalista Sônia Abrahão, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Iz</p>	<p>1) As crianças lerão os textos propostos e assistirão aos vídeos exibidos.</p>	<p>A sala estará organizada em U, de preferência, para facilitar a interação.</p>	<p>Por volta de 50 min.</p>	<p>- Projetor de mídia - Notebook - Xerocópia dos textos selecionados</p>

	<p>IfcJZK-Eg e trecho do programa "Aqui na Band", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0TIX8dXEEOE.</p> <p>2) A professora conversará com os alunos, questionando-os oralmente sobre alguns aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>qual</u> o assunto tratado/exposto; - <u>se</u> os textos/vídeos se prendem somente ao fato acontecido ou se fazem uma análise desse acontecimento; - <u>q</u>ue os textos escritos trazem para complementar a exposição dos fatos e quais os recursos que os vídeos utilizam para prender a atenção de quem assiste a esses quadros; - <u>quem</u> é o público preferencial de cada um desses textos/vídeos; - <u>se</u>, depois de ter lido os textos e assistido aos vídeos, qual a imagem que esses veículos de comunicação pretendem que seus leitores/telespectadores formem a respeito do ocorrido ou do artista envolvido. <p>Ouvirá o que as crianças têm a dizer.</p> <p>3) A professora construirá coletivamente com os alunos um quadro de constatações acerca do que pode aparecer em reportagens escritas ou em vídeo, partindo da experiência que tiveram com as leituras e exibições dos vídeos sobre o caso do MC Gui.</p> <p>* Ver Anexos 1 e 2.</p>	<p>2) Os alunos responderão aos questionamentos que a professora apresentar sobre os aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>qual</u> o assunto tratado/exposto; - <u>se</u> os textos/vídeos se prendem somente ao fato acontecido ou se fazem uma análise desse acontecimento; - <u>q</u>ue os textos escritos trazem para complementar a exposição dos fatos e quais os recursos que os vídeos utilizam para prender a atenção de quem assiste a esses quadros; - <u>quem</u> é o público preferencial de cada um desses textos/vídeos; - <u>se</u>, depois de ter lido os textos e assistido aos vídeos, qual a imagem que esses veículos de comunicação pretendem que seus leitores/telespectadores formem a respeito do ocorrido ou do artista envolvido. <p>Falarão o que pensam sobre o assunto e sobre os textos/vídeos.</p> <p>3) Construirão coletivamente com a professora um quadro de constatações acerca do que pode aparecer em reportagens escritas ou em vídeo, partindo da experiência que tiveram com as leituras e exibições dos vídeos sobre o caso do MC Gui.</p> <p>* Ver Anexos 1 e 2.</p>	<p>A sala estará organizada em U, de preferência, para facilitar a interação.</p> <p>A sala estará organizada em U, de preferência, para facilitar a interação.</p>	<p>Por volta de 40 min.</p> <p>Por volta de 20 min.</p>	
<p>Módulo de Reconhecimento 2: 28/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>1) A professora exibirá os vídeos: "Acompanhe o jornal comunitário com a repórter mirim de Ribeirão Preto", disponível em</p>	<p>1) Os alunos assistirão aos vídeos.</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>Por volta de 15 min.</p>	<p>- Projetor de mídia - Notebook</p>

<p>1) Comparar reportagens em vídeo, identificando a intencionalidade de cada uma;</p> <p>2) Definir encaminhamentos mais gerais, relacionados à intencionalidade, da reportagem que produzirão;</p> <p>3) Familiarizar-se com a linguagem da reportagem em vídeo.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=QymZlcAmf0o, "Glória Maria faz reportagem com a Pequena repórter que estourou na web", disponível em http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/jornal-da-eptv/videos/v-reporteres-mirins-fazem-nova-cobranca-por-melhorias-em-asfalto-em-ribeirao/6359385/, "Repórter mirim de Ribeirão Preto (SP) comemora rua asfaltada após denúncia", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=8ygnxOIQIVc.</p> <p>2) A professora questionará as crianças se elas conhecem o programa "Revista de Sábado" e ouvirá o que as crianças têm a dizer sobre o programa regional. Poderá exibir os vídeos disponíveis em https://globoplay.globo.com/v/6774448/ e https://gshow.globo.com/TV-Tem/Revista-de-Sabado/noticia/revista-de-sabado-chega-a-biriqui.ghtml.</p> <p>3) A professora questionará em que aspectos os vídeos do programa "Revista de Sábado" se diferenciam dos da repórter mirim de Ribeirão Preto, sobre como elas acham que é feita uma reportagem, o que é necessário para tal e discutirá qual era a intenção da repórter mirim quando pensou na sequência de reportagens que ela e os irmãos elaboraram e do programa "Revista de Sábado". Questionará sobre qual a intenção da reportagem que farão acerca da escola e de seu entorno e de qual direcionamento poderão dar para o vídeo que produzirão, selecionando o que poderá ser</p>	<p>2) Os alunos responderão ao questionamento da professora sobre o programa "Revista de Sábado" e falarão o que sabem sobre o programa. Em seguida, os alunos assistirão aos vídeos.</p> <p>3) Os alunos falarão sobre como eles acham que é feita uma reportagem, o que é necessário para tal e discutirão sobre a intenção da repórter mirim quando pensou na sequência de reportagens que ela e os irmãos elaboraram e compararão com o programa "Revista de Sábado" e sua intencionalidade. Refletirão sobre qual a intenção da reportagem que farão acerca da escola e de seu entorno e de qual direcionamento poderão dar, selecionando o que poderão abordar.</p>	<p>A sala estará disposta em U.</p> <p>A sala estará disposta em U.</p>	<p>De 10 a 15 min, com as devidas intervenções.</p> <p>De 20 a 30 min, com as devidas intervenções.</p>	<p>- Projetor de mídia - Notebook</p> <p>- Lousa - Giz</p>
--	---	---	---	---	--

	abordado, tendo em vista o público-alvo.				
<p>Produção inicial: 28/11/2019 e 29/11/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Conhecer o processo, ainda que de forma resumida e numa linguagem mais simples, sobre a elaboração de roteiros de vídeo;</p> <p>2) Produzir, em grupos e com autonomia, a primeira versão do roteiro de reportagem de vídeo sobre a escola e seu entorno;</p> <p>3) Familiarizar-se com a linguagem da reportagem em vídeo.</p>	<p>1) A professora apresentará aos alunos o texto "Como um roteiro de vídeo de forma simples (adaptado)", adaptado do site https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/. Farão coletivamente a parte do planejamento.</p> <p>* Ver Anexo 3.</p> <p>2) A professora dividirá a turma em grupos; cada grupo ficará responsável por uma parte do vídeo de reportagem sobre a escola e seu entorno. Cada grupo planejará o roteiro da parte que lhe cabe, tendo estipulado o tempo de vídeo de 2 a 5 min para cada grupo, sendo assim, os alunos deverão planejar a fala (texto) e as inserções de imagem para esse tempo mínimo e máximo.</p> <p>* Ver Anexo 4.</p>	<p>1) Os alunos lerão o texto "Como um roteiro de vídeo de forma simples (adaptado)", adaptado do site https://sambatech.com/blog/insights/roteiro-de-video/. Farão coletivamente a parte do planejamento.</p> <p>* Ver Anexo 3.</p> <p>2) Os alunos, divididos em grupos, escreverão a primeira versão da parte do vídeo de reportagem sobre a escola e seu entorno que ficar definido para seu grupo. Cada grupo planejará o roteiro da parte que lhe cabe, tendo estipulado o tempo de vídeo de 2 a 5 min para cada grupo, sendo assim, os alunos planejarão a fala (texto) e as inserções de imagem para esse tempo mínimo e máximo.</p> <p>* Ver Anexo 4.</p>	A sala em U.	Por volta de 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Xerocópia dos textos - Lousa - Giz - Papel pardo ou cartolina
<p>Módulo de filmagem na escola e no entorno: 02/12/2019</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>1) Realizar as filmagens, de acordo com os roteiros elaborados pelos grupos;</p> <p>2) Apropriar-se da linguagem da reportagem em vídeo.</p>	<p>1) A professora acompanhará os grupos durante a filmagem dos roteiros elaborados.</p>	<p>1) Os grupos realizarão a filmagem dos roteiros elaborados.</p>	Grupos de trabalho.	Por volta de 1h30min.	<ul style="list-style-type: none"> - Equipamento de filmagem ou celular
<p>Produção final (edição do vídeo) e Circulação do Gênero</p>					

ANEXO H – Notícias veiculadas no jornal de circulação regional

Início Birigui

Alunos de escola em Birigui criam jogos de tabuleiro

por Redação - Folha da Região
28 de novembro de 2019 16:44
em Birigui, Educação, Região



Num mundo em que nossas crianças vivem conectadas a videogames, computadores, tablets, celulares e tantas outras tecnologias, os alunos do 5º ano da Escola Municipal Professor José Sebastião Vasques Calçada se dedicaram, na segunda quinzena de novembro do corrente ano, a estudar o gênero textual “regra de jogo” e puderam, de forma bastante lúdica, criar seus próprios jogos de tabuleiros bastante desafiadores, com regras definidas em grupos de trabalho. As informações são da Prefeitura Municipal.

Com participação intensa das crianças, foram feitas produções coletivas de regras de jogos conhecidos, como o jogo 'Stop', e de outros que foram apresentados aos alunos, como o jogo UM QUARTO.

Os alunos também produziram regras para jogos de tabuleiro e criaram seus próprios jogos para serem jogados com alunos de outras turmas.

“As crianças se envolveram, aprenderam de forma prazerosa; era evidente que estavam motivados e interessados. Com materiais simples, foram planejadas aulas diferenciadas e intensamente interativas”, relatou a professora do 5º ano A, Geni Barbosa.

“A regra de jogo é um gênero textual do campo da vida cotidiana, segundo a Base Nacional Comum Curricular, e, muitas vezes, dada a sua simplicidade, não são exploradas as suas potencialidades pedagógicas. O trabalho na escola mostrou o quanto o simples pode gerar aprendizagens muito acima das expectativas”, disse a diretora da escola, Fernanda Candido Paulo.

As ações foram conjuntamente planejadas por professoras da EM Prof. José Sebastião Vasques Calçada, EM Prof.^a Geni Leite da Silva, EM Prof.^a Nayr Borges Penteado e EM “Prof.^a Ruth Pintão Lot.

Segundo a Secretaria de Educação de Birigui, as ações integram atividades do curso que as docentes desenvolvem em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

Tags: AraçatubaBiriguiRegião

Fonte: <http://www.folhadaregiao.com.br/2019/11/28/alunos-de-escola-em-birigui-criam-jogos-de-tabuleiro/>

Início Birigui

Alunos de Birigui produzem reportagem sobre escola e seu entorno

por Redação - Folha da Região
3 de dezembro de 2019 17:16
em Birigui, Educação, Região



Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Izabel Branco protagonizaram um momento importante da vida da escola: a produção de uma reportagem em vídeo sobre a unidade escolar e o seu entorno.

O trabalho com o gênero textual reportagem ocupou as aulas das últimas semanas e os estudantes puderam comparar reportagens escritas e em vídeo, analisando as particularidades de cada uma e decidindo coletivamente os aspectos que tratariam no material que será disponibilizado por meio de blog da instituição de ensino.

Todas as turmas de 5º ano da escola desenvolveram o estudo, mas a filmagem ficou sob a responsabilidade dos alunos da Prof.ª Gladis Iara Anjos Guedes, que integra o grupo de professores que participam do curso sobre proposição, produção, correção e avaliação de textos em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

“Foi uma experiência transformadora, as crianças revelaram grande interesse e se dedicaram muito à produção do roteiro e à filmagem da reportagem”, disse a professora Gladis.

O gênero textual reportagem pertence ao campo da vida pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sugere que as crianças produzam roteiros para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma.

“A ousadia foi propor, além da produção do roteiro, a confecção do vídeo com as crianças como protagonistas também do material filmado, como repórteres mirins”, esclareceu a diretora da escola, Maurícia Manfrinatti Leite Bueno.

O BLOG

A ideia de produzir um vídeo apresentando a escola e o seu entorno surgiu numa reunião de professores cursistas que selecionaram o gênero textual reportagem para atender à situação comunicativa de apresentar a instituição no blog que será criado pela gestão da unidade escolar.

“O blog foi pensado para divulgar as produções das crianças, a exemplo de muitas outras iniciativas que existem na rede mundial de computadores. Não tinha sentido inaugurá-lo com uma produção que não fosse das nossas crianças. Por isso, o desafio foi proposto aos alunos do quinto ano”, comentou a coordenadora pedagógica Sueli Teixeira Gonçalves.

“A escolha dos entrevistados e dos espaços filmados também foram aspectos discutidos com as crianças, que fizeram questão de falar das aulas de inglês que acontecem na escola e solicitaram a presença do secretário municipal de Esportes e Lazer, Ivan Ribeiro, para falar sobre o empreendimento que está sendo construído ao lado da unidade escolar”, reforçou a coordenadora pedagógica Geiza Aparecida Sanches Petean.

Em breve, o blog da escola entrará no ar.

Tags: Birigui Educação Região

Fonte: <http://www.folhadaregiao.com.br/2019/12/03/alunos-de-birigui-produzem-reportagem-sobre-escola-e-seu-entorno/>

ANEXO I – Notícias veiculadas na página oficial da Prefeitura Municipal de Birigui

Notícias

10/07/2019

Curso em parceria com a Unesp é oferecido aos profissionais da Rede Municipal de Educação



Diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores que lecionam em turmas de 5º ano da rede municipal de ensino estão tendo a oportunidade de participar de curso que trata da proposição, correção e avaliação de textos produzidos pelos alunos.

Gratuito e presencial, o curso tem carga horária de 180h. As aulas começaram no último dia 4 de julho, com previsão de término para dezembro de 2019.

O curso integra a pesquisa-intervenção de doutorado da supervisora de ensino Andréa Ramos de Oliveira orientada pela Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto.

Trata-se de uma parceria entre a Prefeitura de Birigui, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Presidente Prudente, instituição que fará a certificação dos participantes.

De adesão voluntária, as inscrições mostraram o comprometimento dos profissionais da rede municipal e a iniciativa conta com a participação de cerca de 80 profissionais.

Envolve estudos de autores reconhecidos e de pesquisas inovadoras e atividades práticas, a fim de que se reflitam em melhorias na sala de aula e os alunos tenham aprendizado facilitado.

“Este curso é também uma maneira de mostrar a importância que atribuímos à formação continuada dos nossos profissionais, principalmente por ter o envolvimento de instituição tão idônea e com tanta credibilidade como a UNESP. São os professores e gestores escolares que fazem a educação municipal acontecer, sempre com tanta qualidade, por isso merecem essa oportunidade ímpar de crescimento”, disse a secretária municipal de Educação, Meiriane Beltran.

A experiência contará, também, com filmagens de aulas planejadas durante o curso. Os encontros serão semanais e quinzenais.

De início as aulas acontecem na EM Professor Luciano Augusto Canellas, no período da noite, porém em outra fase do curso haverá um rodízio de escolas mantidas pela prefeitura.

Prefeitura de Birigui

Secretaria Municipal de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=6629

Notícias

31/08/2019

Professores da rede municipal receberam formação sobre ortografia com pesquisadora da Unesp



Os professores que lecionam para turmas de 5º ano da rede municipal de Birigui e os gestores da rede municipal receberam, no dia 29 de agosto, formação sobre o trabalho com ortografia.

A formação foi ministrada pela pesquisadora Patrícia Regina de Souza, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp de Presidente Prudente.

O encontro formativo aconteceu na Escola Municipal Prof. Luciano Augusto Canellas e as discussões focaram o ensino da ortografia a partir de textos dos alunos da rede municipal e de estudos sobre o tema, momento em que a doutoranda apresentou aos profissionais de Birigui propostas de atividades e reflexões sobre como promover um ensino reflexivo dos aspectos ortográficos da língua portuguesa.

VISITA – A professora da Unesp de Presidente Prudente foi recebida pela secretária municipal de Educação, Meiriane Beltran. O encontro ocorreu na manhã da última sexta-feira (30 de agosto).

Após o encontro, a pesquisadora visitou unidades escolares do município. Ela conversou com professores que relataram já ter usado em sala de aula as orientações que receberam na formação.

“Gravamos a nossa fala durante uma atividade de elaboração de texto. Depois ouvimos a gravação e discutimos que algumas palavras são pronunciadas de uma forma, mas, na escrita, são registradas de outra: como é o caso do 'estou', que às vezes dizemos 'tou', percebendo, assim, aspectos da variação linguística”, relatou a professora Ivanete, da Escola Municipal Professora Leonor Chaim Cury.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Texto e fotos: Secretaria de Educação de Birigui

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=6791

Notícias

15/10/2019

“Correção e avaliação de textos escolares” foi tema de palestra para professores do 5º ano



A Professora Doutora Ana Luzia Videira Parisotto, professora do Departamento de Educação da UNESP de Presidente Prudente e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, palestrou aos professores de 5º ano e aos gestores escolares da rede municipal de Birigui no último dia 10 de outubro.

O tema da palestra foi “Correção e avaliação de textos escolares”.

Na sexta-feira, dia 11 de outubro, a professora visitou a Escola Municipal (EM) Professora Adelina Bernadette dos Santos Pacitti.

Os professores participantes agradeceram a presença da profissional da UNESP e concordaram que a palestra foi muito produtiva.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Texto e fotos: Secretaria Municipal de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=6955

Notícias

28/10/2019

Escola Municipal Professora Adelina Bernadette dos Santos Pacitti realizou um “flash mob”



A EM “Professora Adelina Pacitti” realizou na última sexta-feira, 25 de outubro, um “flash mob” para sensibilizar a comunidade escolar para a realização de um sarau literário que acontecerá na escola.

O trabalho integra as atividades do curso em parceria com a UNESP do qual as professoras e gestoras estão participando.

Os alunos da escola trabalharão com os gêneros poema e canção.

O “flash mob” contou com a participação do maestro biriguiense Marcos Tinarelli, que emocionou alunos, pais e professores presentes.

As informações e as fotos foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Assessoria de Imprensa / Secretaria de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7004

Notícias

19/11/2019

Alunos da escola Prof^a Leonor Chaim Cury estudam o gênero textual infográfico



Os alunos do 5º ano da Escola Municipal “Professora Leonor Chaim Cury”, ao longo da última semana, desenvolveram estudos sobre o gênero infográfico para a produção de textos que serão expostos na Praça Dr. Gama, durante o desfile comemorativo de aniversário da cidade.

Inicialmente, as crianças estudaram diversos infográficos, analisando aspectos estruturais e linguísticos do texto; discutiram as ações que a Prefeitura de Birigui tem empreendido para a conquista do selo Município Verde-Azul e desenvolveram pesquisas temáticas sobre sustentabilidade e reciclagem, tema que a escola abordará no desfile.

Por fim, os alunos produziram infográficos que serão expostos no formato de banner para apreciação do público que prestigiar o desfile do aniversário de 108 anos de Birigui.

“Foi um trabalho muito rico, produtivo e motivador, com grande participação das crianças, que puderam aprofundar conhecimentos e desenvolver novos aprendizados sobre um gênero textual do campo das práticas de estudo e pesquisa, segundo o que já preconiza a Base Nacional Comum Curricular”, relatou a professora do 5º ano C, Sílvia Vital.

As ações também estão sendo desenvolvidas por professoras da EM Dr. Gama, EM Prof.^a Yvonne Miragaia Peruzzo e EM Prof.^a Teresinha Bombonati e integram atividades do curso que as docentes desenvolvem em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Secretaria Municipal de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7080

Notícias

27/11/2019

Alunos da escola Prof. José Sebastião Vasques Calçada criaram jogos de tabuleiro



Num mundo em que nossas crianças vivem conectadas a videogames, computadores, tablets, celulares e tantas outras tecnologias, os alunos do 5º ano da Escola Municipal Professor José Sebastião Vasques Calçada se dedicaram, na segunda quinzena de novembro do corrente ano, a estudar o gênero textual “regra de jogo” e puderam, de forma bastante lúdica, criar seus próprios jogos de tabuleiros bastante desafiadores, com regras definidas em grupos de trabalho.

Com participação intensa das crianças, foram feitas produções coletivas de regras de jogos conhecidos, como o jogo STOP, e de outros que foram apresentados aos alunos, como o jogo UM QUARTO.

Os alunos também produziram regras para jogos de tabuleiro e criaram seus próprios jogos para serem jogados com alunos de outras turmas.

“As crianças se envolveram, aprenderam de forma prazerosa; era evidente que estavam motivados e interessados. Com materiais simples, foram planejadas aulas diferenciadas e intensamente interativas”, relatou a professora do 5º ano A, Geni Barbosa.

“A regra de jogo é um gênero textual do campo da vida cotidiana, segundo a Base Nacional Comum Curricular, e, muitas vezes, dada a sua simplicidade, não são exploradas as suas potencialidades pedagógicas. O trabalho na escola mostrou o quanto o simples pode gerar aprendizagens muito acima das expectativas”, disse a diretora da escola, Fernanda Candido Paulo.

As ações foram conjuntamente planejadas por professoras da EM Prof. José Sebastião Vasques Calçada, EM Prof.^a Geni Leite da Silva, EM Prof.^a Nayr Borges Penteado e EM “Prof.^a Ruth Pintão Lot.

Segundo a Secretaria de Educação de Birigui, as ações integram atividades do curso que as docentes desenvolvem em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Texto e fotos: Secretaria de Educação de Birigui

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7101

Notícias

02/12/2019

Escola Prof^a Adelina Bernadette dos Santos Pacitti realizou Sarau Literário com alunos do 5º ano



O poeta francês Charles-Pierre Baudelaire (1821-1867) disse que “Todo homem saudável consegue ficar dois dias sem comer – sem a poesia, jamais”.

A poesia seria, assim, o alimento da vida. Pensando na necessária educação do olhar para o poético, a Escola Municipal Prof.^a Adelina Bernadette dos Santos Pacitti realizou com seus alunos diversas ações literárias trabalhando com poemas, dentre elas o Sarau Literário com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que aconteceu na última sexta-feira, 29 de novembro.

Os alunos puderam escolher poemas, de autores canônicos até outros mais modernos que publicam seus versos nas redes sociais, para ler aos participantes e também apresentaram poemas autorais, produzidos durante as aulas.

O gênero textual poema pertence ao campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação brasileira, aprovado em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

“O que pensamos foi que as crianças pudessem vivenciar um momento que ultrapassasse a mera aplicação de atividades de análise da forma do poema e de suas características textuais (estrofes, versos, rimas, recursos estilísticos)”, relatou a professora do 5º ano, Daniela Sanches Pereira.

Para a diretora Wanda Capellari Corrêa Blaite, “o importante era concretizar uma proposta em que as crianças experimentassem viver o texto poético, comentar, apreciar, fruir, podendo escolher poemas de diferentes épocas, de variados estilos, produzir e apresentar os seus próprios, de forma lúdica e prazerosa”.

SAIBA MAIS

O termo **sarau** vem do latim *seranus* e dá nome a um evento cultural em que as pessoas que dele participam podem apresentar-se por meio de diversas manifestações artísticas (dança, leitura de poemas ou narrativas, música, teatro, pintura, escultura).

“Na escola, outras ações literárias são pensadas com o intuito de vivenciar as diversas manifestações artísticas, como chá literário, apresentações diversas, sempre com o envolvimento e participação das famílias”, comentou a coordenadora pedagógica Aparecida de Lourdes Boaventura Rodrigues.

“O sarau foi a culminância de um trabalho iniciado com um *flash mob*, que nunca tinha acontecido na nossa comunidade”, reforçou a coordenadora pedagógica Andréia Paulo de Souza.

As atividades foram planejadas em curso de formação continuada que o município de Birigui desenvolve em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Secretaria Municipal de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7114

Notícias

03/12/2019

PAUTA: EM Prof^a Izabel Branco produz reportagem sobre a escola e seu entorno



Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Izabel Branco protagonizaram um momento importante da vida da escola: a produção de uma reportagem em vídeo sobre a unidade escolar e o seu entorno.

O trabalho com o gênero textual reportagem ocupou as aulas das últimas semanas e os estudantes puderam comparar reportagens escritas e em vídeo, analisando as particularidades de cada uma e decidindo coletivamente os aspectos que tratariam no material que será disponibilizado por meio de blog da instituição de ensino.

Todas as turmas de 5º ano da escola desenvolveram o estudo, mas a filmagem ficou sob a responsabilidade dos alunos da Prof.^a Gladis Lara Anjos Guedes, que integra o grupo de professores que participam do curso sobre proposição, produção, correção e avaliação de textos em parceria com a UNESP de Presidente Prudente.

“Foi uma experiência transformadora, as crianças revelaram grande interesse e se dedicaram muito à produção do roteiro e à filmagem da reportagem”, disse a professora Gladis.

O gênero textual reportagem pertence ao campo da vida pública da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sugere que as crianças produzam roteiros para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma.

“A ousadia foi propor, além da produção do roteiro, a confecção do vídeo com as crianças como protagonistas também do material filmado, como repórteres mirins”, esclareceu a diretora da escola, Maurícia Manfrinatti Leite Bueno.

O BLOG

A ideia de produzir um vídeo apresentando a escola e o seu entorno surgiu numa reunião de professores cursistas que selecionaram o gênero textual reportagem para atender à situação comunicativa de apresentar a instituição no blog que será criado pela gestão da unidade escolar.

“O blog foi pensado para divulgar as produções das crianças, a exemplo de muitas outras iniciativas que existem na rede mundial de computadores. Não tinha sentido inaugurá-lo com uma produção que não fosse das nossas crianças. Por isso, o desafio foi proposto aos alunos do quinto ano”, comentou a coordenadora pedagógica Sueli Teixeira Gonçalves.

“A escolha dos entrevistados e dos espaços filmados também foram aspectos discutidos com as crianças, que fizeram questão de falar das aulas de inglês que acontecem na escola e solicitaram a presença do secretário municipal de Esportes e Lazer, Ivan Ribeiro, para falar sobre o empreendimento que está sendo construído ao lado da unidade escolar”, reforçou a coordenadora pedagógica Geiza Aparecida Sanches Petean.

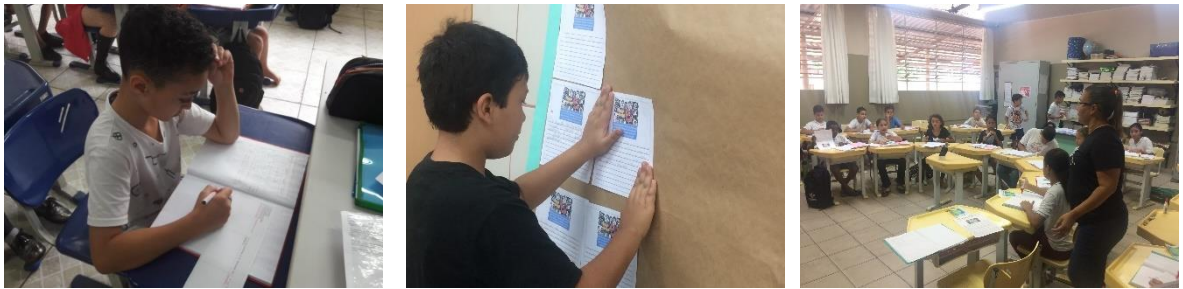
Em breve, o blog da escola entrará no ar.

PREFEITURA DE BIRIGUI

Texto e fotos: Secretaria de Educação

Fonte: http://www.birigui.sp.gov.br/birigui/noticias/noticias_detalhes.php?id_noticia=7125

ANEXO J – Alguns registros fotográficos (curso e aulas filmadas)



Gratidão a cada um que caminhou comigo e marcou tão positivamente este trabalho...