

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Viviane da Rocha Elias

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE**

**São Caetano do Sul - SP
2023**

Viviane da Rocha Elias

**CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul - SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

ELIAS, Viviane da Rocha.

Construção colaborativa de sequência didática: uma estratégia de formação do professor iniciante. / Viviane da Rocha Elias – São Caetano do Sul - USCS, 2023.

p. 135

Orientador: Ana Silvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado Profissional) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Professor iniciante. 2. Sequência didática. 3. Aprendizagem da docência. 4. Trabalho colaborativo. 5. Desenvolvimento profissional docente.
I. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/02/2023 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Dedico esta dissertação de mestrado aos professores iniciantes que buscam uma educação de qualidade e que, como eu, amam a educação, contribuem para a aprendizagem dos alunos e almejam o desenvolvimento profissional docente.

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo este texto é porque consegui caminhar e finalizar essa etapa, tão sonhada e, agora, realizada.

Agradeço, primeiramente, a Deus pela sua presença em minha vida, pelas bênçãos e cuidados com a minha pessoa.

Às minhas filhas, as razões da minha existência, Laís e Lívia, por me ensinarem o verdadeiro sentido da palavra AMOR, sentimento que me impulsiona a ser melhor a cada dia.

Ao meu esposo Rodrigo, companheiro e amigo em todos os momentos, agradeço pela paciência, incentivo e apoio.

Aos meus pais, pela educação e valores, que me deram, e por terem me ensinado a andar. Ao meu pai (*in memoriam*), que, onde quer que ele esteja, nunca deixou de me amar e de confiar em mim. Pai, meu amor eterno.

A todos os familiares, amigos e parceiros de trabalho, que sempre me incentivaram e me ajudaram a chegar até aqui.

Em especial, sou grata à minha orientadora, Ana Silvia, pela receptividade, ensinamentos, sabedoria e escuta sempre respeitosa e acolhedora.

Às professoras Maria de Fátima e Maria da Graça Mizukami, por aceitaram compor as bancas de qualificação e de defesa, sou grata pelas sugestões e análises significativas, às quais me esforcei por atender na versão definitiva do texto.

Aos alunos da turma de Mestrado, principalmente, aos da Linha 1, sou grata pela paciência e pelo companheirismo. A Paula Gabi e Bruna Correa, por lerem meus textos, por me aconselharem, pela parceria e confiança em mim.

Aos professores iniciantes participantes, cujas contribuições possibilitaram a realização da pesquisa.

Às parceiras de trabalho Patrícia e Ana Paula e à minha CSE, Gisele, por todo apoio e incentivo que deram.

A todos os professores que participaram da minha formação, que me trataram com respeito, me encorajando e possibilitando que eu continuasse acreditando na qualidade da educação, durante minha trajetória profissional.

Com vocês, queridos, divido a alegria desta experiência.

“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.” (Provérbio africano).

RESUMO

A pesquisa investigou as contribuições da parceria entre o professor coordenador e os professores iniciantes, na construção de sequências didáticas, para o desenvolvimento profissional do professor iniciante. A fundamentação teórica está apoiada, principalmente, nos estudos de Lee Shulman sobre a aprendizagem da docência e de Carlos Marcelo Garcia, sobre a indução docente e o professor iniciante; como também nas contribuições dos pesquisadores do Grupo de Didática das Línguas de Genebra, especialmente, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, sobre o dispositivo sequência didática de gênero textual. Trata-se de pesquisa colaborativa intervencionista, em que construímos uma parceria com um professor e uma professora, dos anos iniciais, do ensino fundamental e, colaborativamente, desenvolvemos sequências didáticas de gêneros textuais em sala de aula, trabalhando com o gênero “biografia” na turma de 3.º ano, da professora, e com o gênero “carta de reclamação”, na turma de 5.º ano, do professor, ambas as turmas de uma escola pública municipal da região do Grande ABC paulista. A parceria com os dois docentes foi constituída por meio de encontros formativos realizados em duas etapas: na primeira, foram realizados encontros para conhecer o percurso de formação dos docentes, suas experiências, expectativas e desafios no início da docência, como também para leitura e discussão de textos sobre a concepção de sequência didática adotada e o planejamento da situação inicial a ser realizada em sala de aula; os encontros da segunda etapa ocorreram de forma mais personalizada ao longo do desenvolvimento das duas sequências didáticas. O conjunto de dados gerados é composto de videografações sem áudio dos encontros com os professores; de gravações dos áudios e imagens das aulas; de registros em diário de campo da pesquisadora; e das produções escritas realizadas pelos alunos ao longo das sequências didáticas. Os resultados da pesquisa indicam que a parceria do professor coordenador com os professores iniciantes, na construção da sequência didática, possibilitou a constituição de um espaço de reflexão na/da/sobre a prática, no contexto escolar, contribuindo para a aprendizagem da docência do professor em início de carreira. O trabalho colaborativo, por um lado, estimulou o pensamento crítico sobre o próprio fazer pedagógico, bem como a autoria docente, por meio da reflexão e do desenvolvimento da prática compartilhada, para a superação de desafios em sala de aula, contribuindo, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional docente dos participantes. Por outro lado, proporcionou a melhora das capacidades de linguagem dos alunos, evidenciadas na produção final das sequências didáticas. Como produto, elaborou-se um protótipo de ensino a partir das referências das sequências didáticas realizadas, por meio do qual pretende-se contribuir para a formação de professores, sobretudo, iniciantes.

Palavras-chave: professor iniciante; sequência didática; aprendizagem da docência; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

This work aims to investigate contributions of the partnership of the coordinating teacher and the beginning teachers, in the construction of didactic sequences, for the professional development of the beginning teacher. The theoretical basis of the research is mainly supported by the contributions of Lee Shulman's studies on teaching learning and Carlos Marcelo Garcia on teacher induction and the beginning teacher; as well as in the contributions of the researchers of the Geneva Language Didactics Group, mainly Joaquim Dolz and Bernard Schneuwly, on the didactic sequence device of textual genre. This is an interventionist collaborative research, in which we build a partnership with a teacher and a teacher from the early years of elementary school and, collaboratively, we develop didactic sequences of textual genres in the classroom, working with the genre "biography" in the class of 3rd. teacher's year and with the "letter of complaint" genre in the 5th grade. teacher's year, both classes of a municipal public school in the Greater ABC region of São Paulo. The partnership was constituted with the two teachers, through formative meetings held in two stages: in the first stage meetings were held to know the course of teacher education, their experiences, expectations and challenges at the beginning of teaching, as well as for reading and discussing texts on the conception of didactic sequence adopted and the planning of the initial situation to be carried out in the classroom; the meetings of the second stage took place, in a more personalized way throughout the development process of the two didactic sequences. Thus, the set of data generated throughout the development of this work is composed of video recordings of meetings with teachers, audio and video recording of the classes, records in the researcher's field diary and the written productions made by the students along the didactic sequences. Search results indicate that the partnership of the coordinating teacher with the teachers in the construction of the didactic sequence allowed the constitution of a space for reflection in/from/about practice, in the school context, contributing to the learning of the teaching of the beginning teacher. Collaborative work, on the one hand, stimulated critical thinking about pedagogical practice itself and teacher authorship, through reflection, the development of shared practice to overcome classroom challenges and, consequently, contributed to the professional development of the participants. On the other hand, it also contributed with advances in the language skills of students, evidenced in the final production of didactic sequences. As a product, we elaborated a teaching prototype based on the didactic sequences performed. With this prototype, we intend to contribute to the training of teachers, especially beginners.

Keywords: beginner teacher; didactic sequence; teaching learning; collaborative work; teacher professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática	39
Figura 2 - Gêneros orais e escritos	40
Figura 3 - Exemplo da produção inicial da Carta de Reclamação	67
Figura 4 - Carta de Reclamação, produção final	72
Figura 5 - Capa do livro dos alunos	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas	22
Quadro 2 - Estágios de desenvolvimento profissional	33
Quadro 3 - Estilos de aprendizagem	33
Quadro 4 - Organização dos encontros iniciais	50
Quadro 5 - Grade de análise das produções textuais dos alunos - produção inicial “Carta de Reclamação”	67
Quadro 6 - Módulo 1 - Tipo de Cartas	69
Quadro 7 - Módulo 2 - Leitura de frases argumentativas	70
Quadro 8 - Módulo 3 - Identificando problemas ou necessidades	71
Quadro 9 - Produção final Carta de Reclamação	71
Quadro 10 - Desenvolvimento da Sequência Didática	74
Quadro 11 - Módulo 1 - Tipo de Biografia	79
Quadro 12 - Módulo 2 - Biografias de pessoas famosas, porém, desconhecidas dos alunos	80
Quadro 13 - Estudo da biografia	80
Quadro 14 - Módulo 3 – Biografias de pessoas famosas, escolhidas pelos alunos	81
Quadro 15 - Produção final - Biografia	82
Quadro 16 - Sequência Didática - Biografia	83
Quadro 17 - Grade Biografia - Produção final - “Biografia”	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de alunos atendidos na unidade escolar	47
Tabela 2 - Grade de análise dos resultados das produções textuais dos alunos - Produção inicial “Carta de Reclamação”	68
Tabela 3 - Grade de análise das produções textuais dos alunos - Produção final “Carta de Reclamação”	73
Tabela 4 - Grade de análise das produções textuais dos alunos – Produção inicial “Biografia”	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
AIE – Agente de Inclusão Escolar
AP – Assistente Pedagógica
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD – Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CP – Coordenador Pedagógico
CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DI – Deficiente Intelectual
DP – Desenvolvimento Profissional
EAD – Ensino à Distância
ECA – Escola de Comunicações e Artes
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICIT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
PAEI – Professora Assessora de Educação Inclusiva
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RPS – Reunião Pedagógica Semanal
SD – Sequência Didática
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEA – Transtorno do Espectro Autista
USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	20
2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE E O PROFESSOR INICIANTE	28
2.1 Aprendizagem da docência/desenvolvimento profissional	29
2.2 O professor iniciante e a sua prática	31
2.3 A indução docente	35
2.4 A construção colaborativa da sequência didática como instrumento inovador na formação docente	37
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1 O método da pesquisa	42
3.2 Procedimentos da pesquisa	44
3.3 Caracterização do contexto da pesquisa	46
3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa	48
4 A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO À SALA DE AULA	50
4.1 Os encontros iniciais com os professores participantes	50
4.1.1 Conhecendo o grupo e se reconhecendo como professor iniciante	51
4.1.2 Relatando a escolha da profissão docente	54
4.1.3 Recontando o Memorial	55
4.1.4 Refletindo sobre dificuldades, desafios e estratégias de enfrentamento do professor iniciante	59
4.2 O desenvolvimento das Sequências Didáticas	61
4.2.1 A escolha dos gêneros das Sequências Didáticas	61
4.2.2 A Sequência Didática do gênero Carta de Reclamação	63
4.2.3 A Sequência Didática do gênero Biografia	75
4.3 Reflexão sobre o processo colaborativo na construção e desenvolvimento da Sequência Didática	85
5 PRODUTO EDUCACIONAL	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	98
ANEXOS	100

MEMORIAL

Inicialmente, agradeço aos meus pais por terem investido muito em minha capacitação e no desenvolvimento de minhas aprendizagens, pois, além de viabilizarem uma excelente formação escolar, me possibilitaram participar de grupos de teatro, de cursos de ballet clássico, de modelo e manequim e, por seis anos, financiaram meus estudos da língua inglesa.

Importante dizer que sou filha única e que meu pai é um homem de pouca instrução, porém, com grandes conhecimentos práticos, que lhe possibilitaram trabalhar por 26 anos numa indústria alimentícia, até a sua venda para uma empresa americana, que substituiu muitos funcionários. Minha mãe, auxiliar de enfermagem, se formou em um curso técnico e trabalhava em dois períodos: durante o dia, em postos de saúde da rede pública e, à noite, em hospitais particulares.

Meus pais sempre se preocuparam com a qualidade de minha formação, então, com apenas um ano e cinco meses de idade, iniciei meu percurso escolar em um berçário excelente. Aos três anos, eles me matricularam numa escola privada, com uma grande área verde, piscina e outros recursos maravilhosos, para incentivar a formação de uma criança brincante. Em 1980, aos cinco anos de idade, fui transferida para outra instituição privada, no centro do município onde residia, a escola salesiana Instituto Coração de Jesus. Lembro-me perfeitamente do local, dos materiais montessorianos, que me foram oferecidos, e dos professores. A escola, para mim, era local de prazer, de trocas, amizades e confiança. Sempre me senti respeitada e cuidada pelos professores, inspetores e funcionários. Minhas lembranças são as mais positivas possíveis e sou grata a todos que participaram dessa etapa de minha formação. Nessa escola fui aluna do curso técnico de Magistério, em 1992, e também fiz os estágios obrigatórios.

Com apenas quinze anos, iniciei minha trajetória profissional contratada por uma instituição privada chamada Núcleo de Educação Infantil, onde aprendi a ser professora, convivendo e trabalhando com crianças da faixa etária de dois a quatro anos. Tenho excelentes lembranças desse período, que muito estimulou o meu crescimento profissional.

Iniciei o curso de Pedagogia, noturno, em 1992, quando ainda cursava o último ano do Magistério, no período matutino. Concluí a graduação em 1995 e como não me sentia preparada para trabalhar, ingressei na pós-graduação de Psicopedagogia

em Educação Especial, finalizada em 1998. Nessa formação, compreendi melhor o funcionamento neurológico e a importância, para os alunos, dos estímulos provocados pela mediação do professor. Foi um período de grande mudança e amadurecimento, pois saí de uma 'zona de conforto' e entrei no mundo universitário, estudando no período noturno, onde conheci pessoas diferentes, com vivências diferentes das minhas.

Em 2013, retomei meus estudos na pós-graduação em Psicomotricidade. Hoje, aos 47 anos, retorno ao núcleo de formação e escolarização em nível de pesquisa. Foram muitas experiências marcantes, assim, gostaria de dizer que me sinto privilegiada por todas as oportunidades que tive durante minha trajetória escolar.

Sobre minha iniciação profissional

Em 1992, aos 15 anos, iniciei minha trajetória profissional como auxiliar de sala em uma escola de educação infantil e, três meses depois, assumi minha primeira sala de aula, trabalhando por três anos com crianças de dois a quatro anos de idade. Ainda em 1992, fui professora eventual em várias escolas estaduais próximas de minha residência, geralmente, para substituir professores polivalentes do 1º ao 4º ano do ensino fundamental e, na maioria das vezes, professores de educação física, sem nunca ter tido formação específica para isso.

Nesse mesmo ano, recém-formada no magistério e cursando Pedagogia, fui contratada pela APAE de São Caetano do Sul. Sem conhecimento algum sobre deficiência e inclusão, assumi uma turma de Jardim II, equivalente ao que, atualmente, é a educação infantil ciclo final, e me deparei com uma realidade fascinante e, para mim, muito assustadora: trabalhar com as oito encantadoras crianças com Síndrome de Down, com as quais estabeleci fortes vínculos afetivos. Eu havia sido contratada como professora para desenvolver um trabalho com conceitos e conteúdos predeterminados, com essa turma, sem que eu soubesse como fazer isso em sala de aula. Então, comecei a refletir sobre minhas ações e me perguntava: "Como desenvolver oralidade com crianças com defasagem ou portadoras de distúrbios de articulação de fala, em que a memória visual, tão importante para a elaboração e conservação de conceitos relativos às cores, formas, números e letras, também apresentava dificuldades de aprendizagem?" Isso me levou a participar, nos meses de janeiro e julho de 1994, 1995 e 1996, de formações específicas, com o

intuito de ampliar meus conhecimentos e me especializar no trabalho de alfabetização de crianças intelectualmente deficientes. Trabalhei por nove anos nessa instituição; uma fase de grande aprendizado, para a minha formação.

Em 2000, participei de concurso público no município de São Bernardo do Campo e, no início de 2001, fui convocada a assumir o cargo de professora de ensino fundamental. A escola, que me foi atribuída, localizava-se em um bairro rural chamado Riacho Grande e estava em finalização de construção, portanto, não havia condições efetivas para atender os alunos. O bairro necessitava muito dessa unidade escolar, então, iniciamos com oito turmas, do 1º ao 4º ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

Tive valiosas experiências nos anos iniciais do ensino fundamental. Assumi uma turma de 2º ano no período vespertino e, em 2002, fui vice-diretora, experiência inédita para mim. Nessa época, foi implementado um laboratório de informática naquela escola, que foi muito estimulante para os alunos e desafiante para os professores, que passaram, entre outras, por formação em HTPC. Recebemos um material didático de educação tecnológica, com blocos de encaixe, que potencializavam a criatividade e a aprendizagem em grupo, além de material para trabalhar o conceito de robótica e outras experiências.

Em 2003, no processo de remoção, consegui transferência para outra unidade escolar no bairro onde moro. Uma experiência muito enriquecedora, porque a instituição contava com dezesseis turmas de 1º a 4º ano do ensino fundamental e possuía laboratório de informática, com os materiais didáticos para o ensino de tecnologia e blocos de encaixe. Tornei-me professora de uma turma de 1º ano e voltei aos processos de alfabetização com quatro turmas de um mesmo ano. Como parte da equipe, tive muitas trocas em momentos de planejamento e de elaboração de projetos, além da ênfase na leitura, que sempre foi um projeto fundamental para a qualidade da educação oferecida naquela unidade escolar.

Iniciamos a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, especialmente destinado a professores do ensino fundamental, cujos objetivos eram: melhorar significativamente os resultados da alfabetização em seus aspectos quantitativos e qualitativos; contribuir para uma mudança de paradigma em relação à metodologia de formação dos professores; e ampliar o universo cultural dos educadores, visando a capacitação de profissionais aptos a desenvolverem a formação continuada de professores alfabetizadores. Foram

dezoito meses do PROFA no município, que seguiu capacitando professores em horário de trabalho.

Foi maravilhoso acompanhar a dedicação desses professores aos estudos, planejamento e aplicação das propostas da formação. A experiência os capacitava para alfabetizar, compreendendo as fases da escrita, a importância da leitura e, acima de tudo, a função do professor como mediador da aprendizagem. No final de 2003, fui convidada a implantar o projeto Biblioteca Interativa, ação que implicava a organização de acervo literário, participação em rodas de leitura e de contação de histórias e a ampliação de ações que promovessem a interatividade dos alunos naquele espaço, antes utilizado apenas para empréstimos de livros. Foram três anos de trabalho, participando das formações com a equipe do professor Edmir Perrotti (2011), bibliotecário e docente da ECA/USP, idealizador de redes de leitura, que afirmava ser “função do educador ajudar os estudantes a processar as informações do acervo”¹.

Em 2006, fui chamada para assumir cargo de outro concurso público, realizado no município de Santo André, SP. Para conciliar os dois trabalhos, foi necessário voltar à sala de aula. Em São Bernardo do Campo lecionei no 2º ano do ensino fundamental e, em Santo André, no 3º ano. Naquele momento, ao me ver diante de duas turmas muito próximas nas produções escritas e no desenvolvimento da aprendizagem, passei a ter uma nova compreensão da importância da sistematização da leitura e das boas propostas didáticas executadas em São Bernardo. Atuei nos dois municípios, concomitantemente, por mais quatro anos. Santo André oferecia as primeiras formações de Ação Escrita aos professores e eu me sentia muito feliz por trabalhar ativamente com a alfabetização e observar meus pares estudando e potencializando essas ações com os alunos.

Entretanto, sempre há grandes desafios no trabalho, assim, em 2011, comecei a exercer uma função gratificada, em Santo André, chamada Professora Assessora de Educação Inclusiva – PAEI, que me fez voltar a me dedicar à educação especial. Pude, então, colaborar com o trabalho de professores de turmas regulares, que tinham alunos com deficiência, planejando conjuntamente as ações, a fim de favorecer o

¹ PERROTTI, Edmir. Biblioteca não é depósito de livros. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Colaboratório de Infoeducação – **Colabori**, Nova Escola, 11/05/2011. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?p=217#:~:text=Edmir%20Perrotti%20%C3%A9%20idealizador%20de,a%20crian%C3%A7a%20num%20contexto%20letrado.%E2%80%9D>. Acesso em: 26/02/2023.

acolhimento do estudante e a mediação dos professores, para que compreendessem a funcionalidade dos alunos e as limitações decorrentes da deficiência, oferecendo recursos para que a inclusão em sala de aula acontecesse de forma produtiva.

Em 2014, fui convidada a assumir o cargo de Assistente Pedagógico - AP, equivalente ao coordenador pedagógico e, desde então, acompanho sistematicamente os professores em suas atividades. Nesse trajeto, observei a fragilidade, as necessidades e as potencialidades do trabalho coletivo e da articulação de saberes entre os docentes. Essa vivência também inspirou esta pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Sou uma professora apaixonada pela Educação. Com 32 anos de atividade docente, passei por várias instituições privadas e públicas, exercendo a profissão e outras funções diretamente ligadas a ela, nas áreas de formação, orientação e gestão escolar. Durante a formação e a atuação profissional, sempre me mantive atualizada, participando de cursos, congressos, simpósios e encontros de formadores, pois, nessa área, há a constante necessidade de avaliações para identificar lacunas com o intuito de melhor compreender as necessidades dos docentes e de auxiliá-los pedagogicamente em seus afazeres.

A motivação que me levou a realizar a pesquisa, que resultou nesta dissertação, foi o fato de exercer a função de Assistente Pedagógica e acompanhar diariamente doze turmas de alunos, três da educação infantil e nove de anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, organizo as Reuniões Pedagógicas Semanais – RPS, realizo orientações e auxílio a elaboração de planejamentos semanais e mensais, para o Plano de Ensino de cada ano e ciclo.

Acompanhando os professores, percebo suas fragilidades e despreparos, sobretudo, dos iniciantes que, na maioria das vezes, são menos experientes por estarem em início de carreira e não podem escolher suas turmas por serem substitutos ou por terem pontuação menor, restando-lhes o grande desafio de alfabetizarem crianças sem a bagagem necessária para isso. Nesse sentido, o foco desta pesquisa é o professor iniciante e pretendo contribuir demonstrando que o planejamento é fundamental para esse docente, a fim de que não entre na sala de aula sem saber exatamente o que pretende fazer e como deve fazer. Essa é a realidade da maior parte desses professores que, por falta de conhecimento e experiência suficientes sobre as demandas dos alunos, bem como sobre o currículo a ser desenvolvido com eles, acabam realizando ações soltas e desconexas, muitas vezes, repetindo atividades vividas em seu percurso escolar, acreditando ser uma boa estratégia para atender as necessidades de seus alunos.

Considerando a pergunta central da pesquisa – “Quais as contribuições da construção colaborativa de sequências didáticas para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?” -, realizei um trabalho colaborativo com professores iniciantes, por meio de estudo, planejamento e desenvolvimento de SD, após a observação

cuidadosa das necessidades dos alunos, a fim de desenvolver o potencial de cada um deles.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa era investigar contribuições da parceria do professor coordenador, na elaboração e proposição de SD, para o desenvolvimento profissional do professor iniciante. E, para tanto, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o professor iniciante de escola municipal, seu percurso de formação; analisar suas expectativas e os desafios no início da docência;
- Identificar e analisar as aprendizagens individuais dos professores iniciantes, no desenvolvimento da sequência didática;
- Descrever e analisar sequências didáticas de forma colaborativa com os professores iniciantes participantes da pesquisa;
- Identificar dificuldades e expectativas no processo de construção de sequências didáticas;
- Elaborar um protótipo de ensino, a partir das sequências didáticas desenvolvidas de forma colaborativa com os professores iniciantes.

Ao término das intervenções, da construção colaborativa da sequência didática, das observações, registros e análises dos dados coletados, isto é, finalizada a pesquisa, foi oferecido à Secretaria de Educação do município o protótipo de um material didático institucional chamado “Conhecendo a Rede Municipal de Educação de Santo André”, que tem o propósito de auxiliar a formação de professores iniciantes, por meio da construção colaborativa de SD. Para atingir tais objetivos, me pautei nas indicações do documento curricular do município e nos princípios de ensino e aprendizagem da concepção sócio-histórico-cultural, seguindo as contribuições de Paulo Freire (1997), referência da política pública de Santo André.

Procurei fortalecer meus argumentos quanto à função da escola, tendo por base os estudos do educador português e reitor honorário da Universidade de Lisboa, António Nóvoa (2019), os quais também refletem a situação brasileira atual. Nos últimos anos, foi possível perceber que os desvios e sobrecargas de funções sociais outras, por vezes, nos afastam do que é fundamental na função da escola, que é ensinar.

Para desenvolver esses temas, me propus a dialogar com os estudos de Carlos Marcelo (1995; 1999; 2010) sobre o professor iniciante e dele com Paula Marcelo

Martinez (2017; 2021), assim como com o pensamento de Marli André (2012; 2018). Sobre o período de indução docente, busquei fundamentos nas pesquisas de Gisele Barreto da Cruz (2020) e Lisandra Princepe e Marli André (2019) e, para tratar das comunidades investigativas, trago Dario Fiorentini e Vanessa Crecci (2013). Por fim, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Michèle Noverraz (2004) me ajudaram a sustentar que as sequências didáticas são um recurso potencializador de aprendizagem, tanto para o discente quanto para o docente, quando abertas e realizadas depois da observação das necessidades dos alunos, assim como planejadas e construídas processualmente, a fim de oferecerem materiais e recursos diversificados aos estudantes.

Além disso, realizei levantamento bibliográfico de estudos que abordam as temáticas específicas desta pesquisa, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Para tanto, foram utilizadas as palavras-chave “Professor Iniciante”, “Formação Docente” e “Sequência Didática”, no período compreendido entre janeiro de 2017 e março de 2022. Nessa busca, obtive 21 resultados, considerando apenas os títulos sobre os anos iniciais do ensino fundamental, foco da pesquisa e, após leitura e avaliação preliminares, foram selecionados cinco trabalhos para estudo posterior.

No resultado das buscas, a palavra-chave “Sequência Didática” aparece nos cinco trabalhos; “Formação Docente”, apenas em 2; e “Professor Iniciante” não teve ocorrência, como também não foram identificadas ocorrências das três palavras-chave juntas. Sendo assim, optei por considerar os cinco títulos para a análise, conforme as informações básicas do quadro abaixo.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas

Título	Autor/Ano	Universidade/Área/ Curso
Os Multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação.	Madalena Benazzi Meotti, 2020.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Doutorado em Letras.
Construir a experiência como recurso para ação: uma proposta didática na natureza com professores da Educação Básica.	Gislaine de Melo Seibert, 2019.	Universidade Federal do Paraná – UFPR, Mestrado em Ciências Ambientais.

A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o exercício da cidadania.	Sandra Godoi Maestrelli, 2018.	Universidade Federal do Paraná – UFPR, Mestrado em Ciências Ambientais.
A prática da produção do texto argumentativo na sala multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental.	Waldilson Duarte Cavalcante de Barros, 2018.	Universidade Estadual da Paraíba – UFPB, Mestrado em Letras.
Acordando leitores adormecidos: uma experiência no fundamental I	Maria Aparecida Tavares Marques, 2017.	Universidade Estadual da Paraíba – UFPB, Mestrado em Letras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Na tese de doutorado “Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação”, Madalena Meotti (2020) analisa o desenvolvimento da formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenham por base a perspectiva dos multiletramentos, observando os efeitos da pesquisa-ação crítica colaborativa nas práticas multiletradas. Para isso, entre outros instrumentos de geração de dados, a pesquisadora, de forma colaborativa junto a duas professoras, construiu sequências didáticas de gêneros textuais, fazendo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, com turmas de 4º e 5º anos. Os resultados mostraram a importância do investimento na formação continuada dos professores, no sentido de instrumentalizá-los para a inserção dos recursos das TDIC no ensino e na pesquisa colaborativa, como forma de participação direta do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, a fim de que ambos reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda pesquisa, intitulada “Construir a experiência como recurso para ação: uma proposta didática na natureza com professores da educação básica”, Gislaine de Melo Seibert (2019) buscou demonstrar a aplicação de uma sequência didática com três professoras dos anos iniciais, de uma escola municipal de período integral, e como essa ação contribuiu para a formação docente e para o trabalho coletivo, por meio da organização de atividades ecopedagógicas no ensino das ciências ambientais. Tratou-se de pesquisa participante, ou seja, que busca o envolvimento da comunidade com a análise da própria realidade e que se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, sendo assim, a pesquisadora realizou encontros formativos com as professoras,

desenvolvendo colaborativamente as atividades da sequência didática. Os resultados evidenciam a complexidade do trabalho do professor no planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula; a importância da formação participativa e/ou coletiva nesse trabalho e do dispositivo da sequência didática, que possibilita maior articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, ajudando, de fato, o desenvolvimento profissional das professoras.

A terceira pesquisa selecionada, intitulada “A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o exercício da cidadania”, desenvolvida por Sandra Godoi Maestrelli (2018), foi realizada com alunos do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Araucária, PR. A autora analisou, em seu mestrado em Letras, as inter-relações de Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente – CTSA em uma sequência didática e como é o conhecimento promovido por elas nas aulas de ciências dos anos iniciais. A pesquisa verificou as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: aluno, professor e ciência. Nesse sentido, utilizando a metodologia de pesquisa² ‘intervenção pedagógica’, a sequência didática denominada “Água: de onde vem, para onde vai?” foi elaborada previamente pela pesquisadora e aplicada durante encontros, ocorridos ao longo de seis semanas, com os professores regentes. Foram realizados estudos sobre a temática da sequência didática, o acompanhamento de sua “aplicação” e, por fim, a análise e validação desse instrumento didático. Os resultados demonstraram que a abordagem adotada na elaboração da sequência didática permitiu aos alunos participarem ativamente do processo de construção do seu conhecimento. Por meio de discussões, foram constituídos valores, atitudes e habilidades essenciais para o exercício da cidadania.

A quarta pesquisa, “A prática da produção do texto argumentativo numa sala de aula multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental”, realizada por Waldilson Barros (2018), desenvolveu uma proposta didática de produção de texto argumentativo para alunos de uma turma multisseriada, de 4º e 5º anos do ensino fundamental. Nessa investigação, de natureza qualitativa e de cunho intervencionista, o pesquisador propôs uma sequência didática de produção de texto argumentativo.

² “As **pesquisas** do tipo **intervenção pedagógica** são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às **pesquisas** básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos.” (GIL, 2010, p.126 – grifos do autor).

Os resultados apresentados na dissertação indicam que é possível trabalhar com esse tipo de texto nos anos iniciais, como também em classes multisseriadas e que a proposta da sequência didática foi determinante para isso. Dessa forma, concluiu-se que o trabalho com a sequência didática trouxe contribuições para a aprendizagem dos alunos e do professor pesquisador. Além disso, o produto da pesquisa constituiu um material didático, que poderá orientar professores que atuam nesse contexto.

Por fim, a quinta pesquisa, nomeada “Acordando leitores adormecidos: uma experiência no fundamental I”, realizada por Maria Aparecida Tavares Marques (2018), analisa a capacidade leitora dos alunos em processo de alfabetização, considerando a distorção idade/série e o interesse e participação nas atividades propostas. Para tanto, a pesquisadora adota a abordagem intervencionista de inspiração etnográfica, para desenvolver, com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, uma sequência didática sobre a obra “Amanhecer Esmeralda”, de Ferréz, que constituiu o produto da pesquisa. Os resultados da investigação revelaram não apenas a necessidade de formação de leitores de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, como também as contribuições da metodologia da sequência didática construída em sala de aula, a qual pode inspirar docentes atentos à ressignificação de sua prática pedagógica.

Em síntese, com base na leitura dessas cinco pesquisas, que têm em comum o trabalho desenvolvido com a sequência didática - considerada como organização sistemática de atividades em torno de um gênero textual ou de um conteúdo de qualquer área do conhecimento –, pude perceber a relevância desse instrumento didático não apenas para melhorar a produtividade da aprendizagem do aluno, mas também para o desenvolvimento profissional do professor. Interessante observar que nos trabalhos de Marques (2017) e Barros (2018), a sequência didática foi construída e desenvolvida pelo pesquisador na sala de aula de um professor regente, que não participou do processo de ideação, elaboração e construção das sequências didáticas. Nesses casos, os professores regentes apenas acompanharam as atividades desenvolvidas pelos pesquisadores, em sala de aula.

Na dissertação de Maestrelli (2018), a sequência didática é previamente elaborada pelo pesquisador, que organiza um processo de formação de professores regentes, a fim de desenvolver a sequência didática, analisá-la e validá-la. Nesse caso, os professores regentes atuam mais, contudo, não participam do processo inicial de planejamento e criação da sequência didática. Nas pesquisas de Meotti

(2020) e Seibert (2019), por outro lado, a sequência didática é construída com os professores regentes, que são “colaboradores” da pesquisa. Em ambas, a cooperação é considerada inerente ao processo de construção da sequência didática.

Como ressaltam Aparício e Andrade (2016), o trabalho colaborativo é um “fator determinante para a (re)construção do fazer docente, aliando teoria e prática, contribuindo para a transformação de suas crenças, hábitos, atitudes, habilidades e tornando-os melhor preparados para a docência” (p. 36). Com essa perspectiva em mente, desenvolvi esta pesquisa, isto é, meu objetivo foi construir uma parceria com professores iniciantes para que, juntos, pudéssemos avançar no entendimento da natureza construtiva do ato de conhecer e de aprender ao longo da vida.

Cabe ainda destacar que durante o levantamento das pesquisas correlatas às palavras-chave selecionadas, não encontrei trabalhos que envolvessem sequência didática e formação do professor iniciante. Assim, entendo que esse foi meu maior desafio. De todo modo, a leitura desses estudos acadêmicos certamente ajudou a pesquisa, balizando o trabalho colaborativo a ser construído no planejamento, na elaboração e no desenvolvimento das sequências didáticas, como estratégia para potencializar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Além disso, trata-se de uma proposta de pesquisa que precisa ser melhor explorada devido às contribuições para o trabalho coletivo e à formação dos professores participantes da pesquisa, pesquisador e colaboradores.

A dissertação está organizado em quatro seções, incluindo o presente texto, que é a primeira delas, onde abordamos o percurso da formação e os períodos de ansiedade diante do problema da pesquisa e de suas demandas.

Na segunda seção, intitulada “O desenvolvimento profissional do docente e o professor iniciante”, que dá sequência ao texto de apresentação, discuto os seguintes conceitos: aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional, professor iniciante, processo de indução e a construção da sequência didática como instrumento inovador para a formação docente.

Na terceira seção, “Metodologia da pesquisa”, explicitamos o método adotado e seus procedimentos, destacando a natureza da pesquisa realizada, os sujeitos e o campo, além da caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa.

Na quarta seção, nomeada “A construção colaborativa das sequências didáticas: dos encontros de formação à sala de aula”, apresento os dados da pesquisa; como foi constituído o grupo de professores iniciantes; os materiais que

utilizamos em cada encontro; como foram esses encontros; os resultados das discussões; e as descobertas da pesquisa.

Na seção Produto Educacional, apresento o protótipo do material didático institucional, “Conhecendo a Rede Municipal de Educação de Santo André”, que foi construído durante a pesquisa com o objetivo de acolher, conhecer, informar e ampliar os saberes dos professores iniciantes da rede de ensino, onde a pesquisa foi realizada.

Em Considerações Finais, elaboro sobre o sentidos da pesquisa para mim, para os professores iniciantes participantes e para a pesquisa científica, uma vez que as descobertas comprovaram a eficácia da sequência didática como estratégia para o desenvolvimento de aprendizagens e que o trabalho colaborativo é fundamental para a qualificação profissional do professor iniciante.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO DOCENTE E O PROFESSOR INICIANTE

Nesta seção, discuto o conceito de desenvolvimento docente e, por essa perspectiva, destaco pontos pertinentes ao professor iniciante e à indução docente. Para tanto, inicialmente, contextualizo o termo “forma-ação”, iluminado pela referência de Fiorentini e Crecci (2013), que determina a importância da parceria, mediação e orientação da equipe escolar de professores mais experientes na formação do professor iniciante. O termo se remete ao processo de transformação e de constituição do sujeito ao longo do tempo, em uma comunidade profissional, o qual possibilita o crescimento, a evolução e a ampliação da atuação com práticas eficazes. Dessa forma, o docente pode participar e decidir sobre a intervenção pedagógica na resolução colaborativa de problemas, na avaliação formativa e na adequada instrução.

Em continuidade aos estudos sobre professores iniciantes, Carlos Marcelo Garcia (1995) procura desmistificar a docência como ato de ensinar, em que os docentes usam prioritariamente o que aprenderam como forma de ensinar seus alunos. O autor afirma que o desenvolvimento profissional inicia ainda quando estudante, não se limitando aos processos formativos, pois se relaciona às transformações vividas com significado de evolução e continuidade.

Garcia (1995) destaca a importância das condições materiais do trabalho docente que, junto à formação, se associam a outros fatores, como: plano de carreira; salário; estabilidade; permanência numa única escola; número de alunos por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo com qualidade; infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho; e a cultura escolar. Esses fatores são tão importantes quanto o desenvolvimento profissional. Assim, o incremento dos processos ligados ao trabalho docente e as oportunidades formativas se refletirão, em grande medida, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Finalizando a sessão, abordo o processo de indução docente em diálogo com as contribuições de Nóvoa (2019), Mizukami (2019) e Princepe e André (2019). Nesse sentido, entendo-o como um período que possibilita articulações e parcerias efetivas com os professores mais experientes, observando e analisando boas práticas. Dessa maneira, possibilita-se o acolhimento do iniciante, o conhecimento sobre quem é essa

pessoa e quais caminhos e contribuições carrega na construção da identidade profissional.

2.1 Aprendizagem da docência/desenvolvimento profissional

A aprendizagem da docência, ou o conceito de desenvolvimento profissional docente, requer muita reflexão. A docência demanda saberes, ações planejadas e executadas, objetivando-se atender, desenvolver e constituir alunos protagonistas de seus saberes. Nesse sentido, o papel do professor vai muito além de ensinar, requerendo que esteja atento para

[...] oportunizar elementos que levem seus alunos a melhores aprendizagens. [...] A docência é uma atividade profissional complexa pelas demandas cotidianas de saberes e por suas implicações na relação com o outro e na própria maneira de expressar e desenvolver os conhecimentos, em qualquer nível em que se atue [...].

Do ponto de vista de seu desenvolvimento profissional, requer construir continuamente um maior sentido e relação entre sua vida pessoal e profissional, nos ambientes em que ele atua. Isso envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente. (SANTOS; STÖBAUSS, SPAGNOLO, 2018, 74).

Lee Shulman é um dos autores que mais contribui para o fortalecimento dos docentes no campo educacional. Sua ideia de docência parte de sete categorias do “conhecimento base” do professor:

1) *conhecimento do conteúdo*; 2) *conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral)*, tendo em conta, especialmente, aqueles princípios e estratégias gerais de condução e organização da aula, que transcendem o âmbito da disciplina; 3) *conhecimento do currículo*, considerado como um especial domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente; 4) *conhecimento dos alunos e da aprendizagem*; 5) *conhecimento dos contextos educativos*, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; 6) *conhecimento didático do conteúdo*, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; 7) *conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos*. (SHULMAN, 2005, p. 11 – grifos do autor).

Segundo Nóvoa (1991), a formação profissional e pessoal do docente não se constrói apenas com a realização de cursos ou a acumulação de conhecimentos e entendimentos técnicos, mas também através de um trabalho contínuo de reflexão e de crítica das próprias práticas e da construção de sua identidade pessoal.

O termo “forma-ação” profissional denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Essa ação de formar –, sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo “formação” tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamentos. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 2).

As práticas consideradas eficazes ocorrem de forma ininterrupta, com foco na aprendizagem dos alunos; elas são planejadas para atenderem conteúdos curriculares específicos, alinhados à qualificação das metas de ensino e projetadas para construir relações fortes entre os professores. Destaco, então, alguns pontos e estratégias importantes que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, segundo Garcia (1999):

- ✓ A prática reflexiva e a participação crítica são orientações prioritárias da formação de professores, enquanto respostas aos contextos sociais em transformação; são elementos que intervêm diretamente na construção de um professor reflexivo, marcado pela constante evolução do meio educativo. O exercício de reflexão orientado por determinados instrumentos de trabalho, que favorecem o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, permitirá que o professor melhore a forma como ensina. Com base na reflexão sobre o próprio método, considera-se a construção de um portfólio para que a avaliação assuma função essencialmente reguladora, na medida em que é a base para a reflexão do professor.
- ✓ Compreender de modo narrativo as práticas e a vida de cada professor. Narrar os processos de constituição de sua profissionalidade docente, destacando, em uma perspectiva diacrônica, o memorial de formação entre outros exemplos, como casos de ensino, análise de práticas e estratégias, que contribuam para o desenvolvimento profissional, possibilitando a autorreflexão.
- ✓ Destaca-se o importante papel da escola como instância de formação contínua do professor e local de aprendizagem profissional. Desde o estágio até o momento em que ingressa na carreira docente, ele deve se manter atualizado, adquirindo conhecimentos em relação às novas práticas pedagógicas e tendências de ensino e aprendendo a lidar com as novas tecnologias, a fim de que a forma como ensina seja mais atrativa para os alunos.
- ✓ A importância de diferentes saberes construídos ao longo da trajetória profissional de cada professor, partindo tanto de conhecimento acadêmico-

científico como da prática pedagógica. Na formação continuada, que atualmente acontece por meio de plataformas *on-line*, o docente faz a formação em seu próprio tempo e de acordo com suas necessidades, promovendo sua atualização e qualificação.

- ✓ Comunidades de aprendizagem/trabalho colaborativo, com troca e compromisso dos profissionais da educação envolvidos, cujas práticas se baseiam na organização implícita à aprendizagem em colaboração. Uma proposta que busca qualificar a aprendizagem através de estudo de caso, de planos específicos e do planejamento de atividades ou sequências didáticas, que favoreçam o aprendizado. Comunidades que considerem os estudantes e o histórico dos envolvidos. Com o trabalho colaborativo, os docentes ampliam as possibilidades de trocas de estratégias, de materiais e dos conteúdos necessários à aprendizagem significativa dos alunos.

Enfim, são muitos os aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional docente. Destaco que, nesta pesquisa, seção 4.1 Os encontros iniciais com os professores participantes é destinado a aprofundar os estudos sobre “comunidade de aprendizagem” e a importância do trabalho colaborativo no percurso do professor iniciante.

2.2 O professor iniciante e a sua prática

Além de tratarmos da formação docente, também é objetivo da pesquisa abordar a questão do professor iniciante, seu principal público-alvo. Focaliza-se, então, aquele docente que acabou de passar por um processo formativo, que ainda perdura nesse começo de sua atuação profissional. Ao chegar à sala de aula, ele aprende a ensinar ensinando, pois, independente da qualidade de sua formação inicial, há aprendizados que acontecem somente com a prática. Muitas vezes, viver o dia a dia da sala de aula é um grande desafio, desde o momento de se apresentar aos alunos até a despedida, ao final do primeiro dia de aula. Digo isso porque cada turma é única, assim como os alunos e suas histórias de vida. Iniciar um trabalho de docência com uma turma requer estar preparado para o novo e compreender que as mudanças acontecem continuamente, desde quando era um aluno.

Os professores iniciantes se deparam com a necessidade de adquirirem conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar e, assim, delinearem adequadamente o programa do curso e o ensino. De fato, é preciso maturidade para realizar a transição de estudante para professor, uma vez que, nesse momento, é comum surgirem dúvidas e tensões, que mostram a urgência de adquirir conhecimento adequado e competência profissional rapidamente. Os professores iniciantes, em muitos casos, lutam para estabelecer sua identidade pessoal e profissional.

Além disso, nesses primeiros anos de docência, também se dedicam a uma socialização profissional, a fim de adquirirem conhecimento e as destrezas sociais necessárias para assumirem o papel de professor/a. Eles chegam às escolas e por vezes recebem as “piores” salas de aulas (as mais numerosas, com alunos em defasagem de aprendizagem, com espaço físico inadequado, mal localizadas dentro do ambiente escolar, mal ventiladas, entre outras características que desqualificam a sala), com alunos em níveis cognitivos e dificuldades diferentes. Esses professores podem ter mais de uma turma por necessidades financeiras, encarando rapidamente as dificuldades do trabalho.

Garcia (1999) afirma a necessidade da compreensão de determinados aspectos, a saber: o professor como pessoa real, autêntica e com características humanas; o professor como disciplina que necessita de destreza, formação conquistada por meio do treinamento de habilidades; o professor como profissional que toma decisões, enfatizando os elementos cognitivos de suas atividades profissionais. O autor também afirma a necessidade de avaliar a complexidade da formação humana e de dividir o processo formativo dos professores em etapas, pois, para ele, isso ajuda a elucidar o ensino da docência. São elas:

- Fase de pré-formação: experiência de ensino, em geral, como alunos;
- Fase de formação inicial: preparação formal em instituição de formação de professores;
- Fase introdutória: corresponde ao primeiro ano de ensino na formação profissional;
- Procedimentos para capacitação permanente: inclui todas as atividades que permitem o desenvolvimento profissional e o aprimoramento do ensino.

O autor descreve os estágios de desenvolvimento, sua duração e as propriedades, conforme exposto no Quadro abaixo.

Quadro 2 - Estágios de desenvolvimento profissional

Estágio de desenvolvimento do professor	Duração e características
1º Estágio – Ingresso na carreira.	Duração média de quatro a seis anos; é o início da carreira. Esse estágio permite uma primeira "verificação da realidade".
2º Estágio – Estabilização.	Quando os professores se sentem mais autônomos no trabalho e mais integrados aos colegas.
3º Estágio – Experimentação ou diversificação.	Alguns professores se dedicam a melhorar suas habilidades, diversificando seus métodos de ensino e experimentando novas práticas. Outros grupos se esforçam para obter progresso profissional, realizando tarefas administrativas. Outros, ainda, querem diminuir o ritmo das atividades de ensino ou ter atividades paralelas.
4º Estágio – Reenquadramento.	Nesse momento, os professores procuram uma carreira estável; isso ocorre entre os 40 e os 50/55 anos. Os professores, nesse momento, têm uma abordagem menos rígida em relação aos alunos e à disciplina.
5º Estágio – Conservadorismo.	Dos 50 aos 60 anos. É um grupo de professores que costuma reclamar de tudo que seja referente aos colegas professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

No próximo Quadro, resumo os escritos de Garcia (1999), que abordam estilos de aprendizagem.

Quadro 3 - Estilos de aprendizagem

Estilos de aprendizagem	Características das pessoas
Aprendizagem convergente.	Pessoas que possuem pensamento abstrato na construção da teoria e o relacionam com a prática; geralmente, procuram o campo técnico.
Aprendizagem divergente.	Pessoas que buscam adquirir conhecimento, são criativas e se preocupam com os outros; geralmente, procuram as áreas de humanas e artes.

Aprendizagem assimilativa.	Pensadores abstratos, observadores e reflexivos, criam modelos teóricos, mas não estão interessados em aplicá-los, porque não estão interessados nas pessoas. A área que se identificam está relacionada ao processo de investigação ou planejamento estratégico.
Aprendizagem acomodativa.	São pessoas que gostam de experimentar a realidade, gostam de correr riscos e de ser gentis com os outros. Esse tipo de indivíduo geralmente escolhe vendas e <i>marketing</i> .
Aprendizagem autônoma.	Pessoas que planejam, desenvolvem e avaliam ativamente sua própria aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A crença que os professores trazem consigo no início de sua formação, segundo Garcia (1999), afeta diretamente a interpretação e a valorização daquilo que criam a partir das próprias experiências de formação. Tal crença emerge em grande medida por meio da observação da aprendizagem, que se expressa de forma lenta e inconsciente. Ao iniciarem a formação, os professores abordam o currículo a partir de um conjunto de ideias pessoais, imagens de como seria um ‘bom professor’ e da memória de si mesmos como alunos. A busca do professor ideal, que existe ou deveria existir em cada professor, passa por todas as etapas da formação e do desenvolvimento profissional.

Discutir esse tema é importante para compreendermos os fatores que estimulam os professores a se tornarem melhores profissionais, capazes de atender às necessidades das novas gerações de estudantes. Para isso, é necessário conhecer como se estrutura a busca do ‘professor ideal’ dentro de cada estudante, durante seu processo de aprendizagem inicial e desenvolvimento profissional. Além disso, compreender como os cursos de bacharelado rompem com as conjeturas e os objetivos dos alunos para, efetivamente, desenvolverem projetos de formação para a profissão docente.

Cochran Smith (2003) propõe categorizar as fontes de conhecimento, segundo algumas concepções. A primeira delas é a do ‘conhecimento-para-prática’; a segunda, dos conhecimentos essenciais; na terceira concepção, aborda-se o conhecimento e suas relações com a prática. A autora reconhece que os professores aprendem e produzem conhecimentos relevantes na prática, mediante reflexão durante e sobre a ação de ensinar e aprender, e propõe que os professores também os desenvolvam

por meio da investigação da própria prática, constituindo comunidades investigativas locais conectadas a outras, mais amplas ou globais.

Os estudos de Mizukami (2019) apontam que os programas de formação para professores do ensino superior e a preparação pedagógica apresentam aspectos relacionados às características e papéis de formadores de professores, que deveriam ser considerados por políticas públicas educacionais. Segundo a autora, destaca-se:

a) a importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações e experiências que levem o futuro professor a 'aprender a ensinar' de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos; b) a necessidade de construção de estratégias de desenvolvimento profissional que não sejam invasivas e que permitam a objetivação de crenças, valores, teorias pessoais; c) a importância de construção de comunidades de aprendizagem que envolvam professores das escolas e formadores da universidade de forma a propiciar processos de desenvolvimento profissional mais apropriados à profissão docente; e d) a consideração da 'atitude investigativa' como eixo da formação do formador: formação do formador conceptualizada (COCHRAN-SMITH, 2003) como um processo contínuo e sistemático de investigação, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança. (MIZUKAMI, Resumo, 2005).

A atitude investigativa, proposta por Mizukami (2005), foi adotada na execução da pesquisa realizada em parceria com os professores participantes, a fim de levantar os elementos necessários para a construção da sequência didática.

2.3. A indução docente

Ao definir formação e profissão docente, António Nóvoa (2019) elabora sobre a necessidade de o professor iniciante passar por uma tríade de experiências, a fim de que suas ações tenham legitimidade. O período, que o autor nomeia "indução profissional", é composto de três fases de silêncios. A primeira diz respeito ao fato de a universidade não oferecer ao docente o que ele realmente precisa; a segunda diz das políticas pedagógicas que não dialogam com as ações reais de trabalho; e a terceira fase acontece na própria unidade escolar, quando os professores mais experientes não compartilham seus planos com os docentes recém-chegados.

Assim, é necessário pensar o percurso do docente iniciante como um processo progressivo de construção da carreira profissional, de forma que haja equilíbrio entre as três fases - percurso de formação, integração na profissão, planos individual e coletivo -, que serão o reforço para a profissionalidade docente. Esse período é muito

desafiador, pois o professor está se constituindo e tem que realizar sua aula segundo as orientações que recebe, entretanto, nem sempre ele consegue dar conta do contexto, pois pouco conhece das vivências dos alunos, da disciplina, do interesse e de como garantir a compreensão e parceria das famílias.

Vale lembrar que a formação acadêmica de um curso de Pedagogia dura, em média, de três a quatro anos. Atualmente, muitos cursos são oferecidos na modalidade de Ensino à Distância - EAD, opção que incide na qualidade, no tempo de formação e na composição curricular. Diante disso, acreditamos que tal formação não prepara o estudante para a complexidade do trabalho, que desempenhará como professor, pensando especificamente no professor do ensino fundamental, anos iniciais, que são polivalentes e chegam à escola somente com uma formação acadêmica realizada em cursos à distância, com currículos que não condizem com as necessidades que ele encontrará na escola.

Os anos iniciais de docência - período ou processo de indução pedagógica – duram de três e cinco anos. Segundo Mizukami (2019), o programa de indução é o elo entre formação inicial e a atuação profissional de professores, tendo em vista o caráter continuado da aprendizagem da docência. No Brasil, poucos são os investimentos em programas de indução, dessa forma, o docente inexperiente enfrenta o desafio das diversas mudanças sociais, que continuamente afetam as escolas, assim como confronta-se com as más condições de trabalho nas diversas redes de ensino, além da depreciação da carreira da docência.

Princepe e André (2019) apontam que, nas escolas brasileiras, as turmas mais desafiadoras são atribuídas aos professores iniciantes. Isso se constitui como dificuldade real para eles, uma vez que a vivência da formação acadêmica está distante da realidade da sala de aula. Os autores também mencionam a rotatividade de docentes devido aos baixos salários; e o fato de terem de lecionar em dois períodos e em instituições diferentes, precisando se adaptarem às demandas, equipes diretivas, currículos e documentações, mesmo sem condições para isso, por falta de experiências anteriores. Por outro lado, o processo de indução é um período que possibilita articulações e parcerias efetivas com os professores mais experientes, observando e analisando as boas práticas. Dessa maneira, o professor iniciante pode ser acolhido pelo mais experiente, que quer conhecer quem ele é e quais caminhos e contribuições carrega na construção da sua identidade profissional.

Princepe e André (2019) destacam que os investimentos no professor iniciante vão além de formações iniciais ou continuadas, oferecidas pelas redes de ensino. Assim, é preciso propiciar espaços de vivência e de reflexão, de acordo com as rotinas das salas de aula, com articulação, estudo, apoio, observação e análise das práticas dos demais professores, a fim de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem docente. Nesse contexto, as autoras comparam a iniciação docente à primeira infância, ou seja, o que acontece nesse período inicial vai impactar o futuro, portanto, é preciso cuidar do professor iniciante do mesmo modo que a primeira infância. Cuidando do professor iniciante estamos cuidando dos alunos e da melhoria da qualidade de ensino.

2.4 A construção colaborativa da sequência didática como instrumento inovador na formação docente

Nos relatos de uma experiência de formação em curso de Pedagogia do subprojeto PIBID, as autoras Aparício e Andrade (2014) discorrem sobre a importância da proposta de engenharia didática como estratégia metodológica articulada à construção de sequência didática, para a formação dos alunos bolsistas. Este estudo corroborou a proposta da presente pesquisa na fase de análise preliminar, uma vez que as autoras apresentam como objetos de estudo a preparação e o planejamento da inserção do professor iniciante; os registros das práticas observadas nas salas de aulas, com foco na aprendizagem; e os conhecimentos das crianças sobre a língua e suas competências leitoras e escritoras.

Os resultados das primeiras observações mostraram que o trabalho com gênero literário era realizado como projeto temático, sequência didática temática ou de determinado gênero. As autoras verificaram que os resultados não eram satisfatórios na produção escrita e na ampliação de conhecimentos. A partir disso, surgiram reflexões e questionamentos sobre “o que é preciso ensinar” e “como ensinar”, a fim de se obter o melhor aprendizado possível. Diante da necessidade de formação, elas retornaram ao trabalho de concepção e planejamento de sequência didática.

Então, caminharam alguns passos considerando as condições propostas por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), para a construção do modelo didático do gênero: escolha do gênero; definições dos objetos presentes no gênero escolhido; preparação da situação inicial; e a primeira produção da criança. Esse processo ocorreu por meio

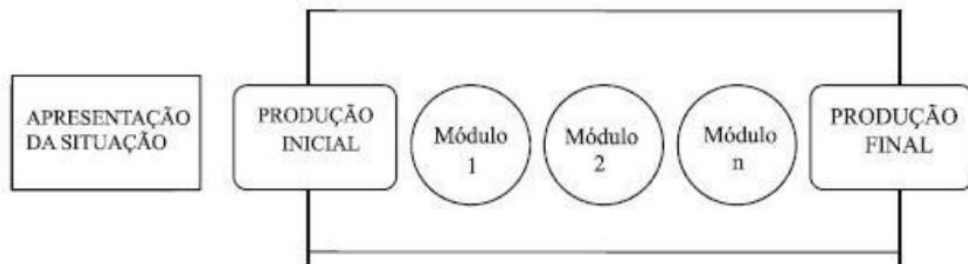
de decisões coletivas, que envolveram os professores, que também cogitaram sobre os recursos existentes na escola e as expectativas de aprendizagem previstas nas orientações curriculares do município e nos demais documentos da instituição, como projetos pedagógicos e planos de ensino. Para Aparício e Silva (2014), foi essencial retomarem os registros e diagnósticos realizados na primeira fase e os estudos teóricos sobre o conceito de gênero de texto, além das pesquisas sobre gênero e sobre a noção de transposição didática. Com isso, houve uma desconstrução de crenças e concepções, não apenas sobre o ensino da língua materna nas séries iniciais, mas também sobre algumas formas equivocadas de abordar os gêneros literários em sala de aula, tais como textos descritivos, narrativos ou dissertativos, somente como pretexto para a exploração dos conteúdos temáticos.

Nesta pesquisa, escolhemos a sequência didática como proposta metodológica, por permitir a reprodução de situações reais do uso da língua, que possibilitam relacionar leitura, análise linguística, reescrita e escrita de texto no gênero selecionado, no trabalho pedagógico.

A sequência didática é classificada como um conjunto de atividades planejadas para ensinar determinado conteúdo. Ela é organizada de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar, para que a aprendizagem se efetive. A sequência didática envolve atividades de aprendizagem e de avaliação e pode ser aplicada em todos os níveis de escolaridade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Roxane Rojo, responsável pela tradução e organização da obra de Schneuwly e Dolz, comenta: “a sequência didática promove um ensino sistemático e articulado no que diz respeito às interseções e diferenças entre os gêneros” (ROJO, 2016, p. 15).

Conceitualmente, a sequência didática é um procedimento metodológico composto de atividades pedagógicas organizadas de maneira sistemática, com base em um gênero textual. A estrutura de base, de uma sequência didática, pode ser representada pelo esquema abaixo, apresentado por Dolz e Schneuwly (2004). Trata-se de uma representação do processo de trabalho em sequência didática, para produção textual, oral ou escrita.

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Diante do esquema de sequência didática apresentado, sintetizamos as etapas e suas funções ou objetivos procedimentais:

Apresentação da situação é o momento em que o docente expõe as intenções, explica os objetivos, os conteúdos e a importância de todos na execução da produção.

- **A primeira produção** é o momento da avaliação inicial, para compreendermos como e o que os alunos possuem de conhecimentos prévios e, assim, planejar os módulos, adaptando-os às necessidades reais deles.
- **Nos módulos**, desenvolvemos as propostas, que podem ter diferentes níveis a cada situação. Eles representam a situação de comunicação; possibilitam a elaboração dos conteúdos; e auxiliam no planejamento do texto, possibilitando a sua realização. Podem variar segundo os exercícios e necessidades do processo, pois são atividades de observação, análise de texto, mas também tarefas simplificadas de elaboração e produção de texto, com uma linguagem comum. Os módulos promovem a capacitação e aquisição de novos conceitos.
- **Na produção final**, os alunos colocam em prática as noções e os instrumentos trabalhados nos módulos e o docente realiza uma avaliação somativa, cuja finalidade é verificar as habilidades e competências adquiridas pelo aluno ao final do processo educacional. O objetivo principal do educador é proporcionar a aprendizagem dos alunos, a partir de práticas pedagógicas efetivas e de qualidade.

Figura 2 - Gêneros orais e escritos

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado...
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 121.

Na Figura 2, um esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), temos exemplos de gêneros orais e escritos, utilizados para que o planejamento, de fato, reflita as necessidades levantadas pelo professor para a sua turma. Trata-se de um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero, oral ou escrito, que tem por objetivo explorá-lo levando em conta a dimensão de sua finalidade, composição e das unidades linguísticas. Segundo os autores, o propósito é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O trabalho é realizado sobre os gêneros que o aluno não domina de maneira insuficiente; sobre aqueles que dificilmente estão acessíveis espontaneamente, para a maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nesta pesquisa, o trabalho com a sequência didática, a partir do proposto acima, foi realizado com gêneros discursivos, que os alunos ainda não dominavam ou

que faziam de maneira insuficiente, possibilitando-lhes acesso a práticas de linguagem que não se enquadram na esfera cotidiana. Dessa forma, pretendeu-se, junto ao professor participante da pesquisa, organizar atividades em torno de um gênero discursivo, que ajudassem o aluno a perceber a funcionalidade da língua no contexto discursivo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresento como foi aplicada a metodologia da pesquisa, delimito o público envolvido e indico, de forma objetiva e detalhada, as ações fundamentais que possibilitaram que todos se tornassem protagonistas da pesquisa. Na sequência, procederemos à caracterização dos sujeitos participantes, apontando as primeiras demandas de orientação e as trocas de saberes necessárias ao processo de construção colaborativa.

3.1 O método da pesquisa

Com o objetivo de investigar possíveis contribuições da construção colaborativa de sequências didáticas, para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, a pesquisa se caracteriza por ser de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa intervencionista.

Segundo Desgagné (2007), a pesquisa colaborativa, que auxilia a delimitar o campo de investigação da prática docente, inclui as atividades ligadas à aprendizagem dos alunos e à reflexão, tendo em vista apreender os elementos viáveis no contexto real de sua prática. Dessa forma, é fundamental a participação conjunta de docente e pesquisador, na direção da observação da própria atuação e da reflexão sobre suas ações. Dessa forma, temos acordo com a seguinte premissa:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. Tal compreensão parte do quadro de exploração proposto, remetendo-se ao projeto teórico ligado ao objeto de pesquisa privilegiado, no próprio contexto da investigação. Trata-se, precisamente, de uma compreensão em construção e constante ajustamento que, no sentido inverso, é suscetível de influenciar as balizas e as orientações do pesquisador no desenvolvimento do projeto. (DESGAGNÉ, 2007, p. 10).

Seguimos metodologicamente por esse caminho, tendo a pesquisa colaborativa como base para investigar como a escola pública e a rede de ensino vêm se organizando para acolher e acompanhar os professores iniciantes. Uma pesquisa do tipo intervenção é aplicada com a finalidade de atuar para a solução de problemas práticos, como dizem Damiani et al (2013), levando o docente a refletir e não

simplesmente a repetir procedimentos, contribuindo na tomada de decisões para a mudança de sua prática.

Segundo Gil (2010), em uma pesquisa interventiva não se estabelecem relações de causa e efeito. Já para Damiani et al (2013, p. 59), “Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis nos dados e em teorias pertinentes” (DAMIANI et. al., 2013, p. 59). Os pontos descritos pelos autores como fundamentais para a pesquisa de intervenção são: o intuito de produzir mudanças; a tentativa de resolver problemas; o caráter aplicado; a necessidade de diálogo com o referencial teórico; e a possibilidade de produzir conhecimento.

A pesquisa colaborativa ganhou espaço nas últimas décadas, ampliando as possibilidades de construção de saberes, viabilizando diálogos e trocas no contexto da educação básica e contribuindo para que os saberes acadêmicos não se façam distanciados da realidade escolar. As implicações desse tipo de pesquisa vêm ao encontro de inúmeras demandas educacionais, gerando expectativas em relação às produções e soluções coletivas. No entanto, as propostas colaborativas não se consolidam de forma natural, é preciso forjar esse aprendizado de escuta e de partilha de práticas, percepções e perspectivas, em espaços fabricados por meio da mediação de conflitos e de ideias e do respeito aos processos de cada membro. É importante considerar essas premissas, pois, para colaborar, é preciso aprender.

Nesse sentido, minha pesquisa visou a construção uma sequência didática, de forma colaborativa, a fim de proporcionar momentos de estudo e de troca de saberes, conectados às necessidades e desafios trazidos pelos docentes sobre as percepções e necessidades de suas turmas.

Considerando esse caráter dialógico, o referencial teórico metodológico que embasa a pesquisa colaborativa fundamenta-se na filosofia marxista, no arcabouço do materialismo histórico-dialético, que considera que as mudanças na vida do indivíduo advêm das mudanças históricas e materiais, assim como, o indivíduo também interfere nesse processo de transformação. Ao mesmo tempo em que o sujeito transforma, também sofre transformações, sendo o protagonista da construção de sua própria realidade. A pesquisa colaborativa articula-se em espaços que garantam as interações entre os sujeitos, fundamentando-se na perspectiva sócio-histórico-cultural Vygotsky (1991); Leontiev (1977) e Bakhtin (2002) que compreendem o sujeito considerando sua história, cultura e sociedade a partir das condições reais de sua existência, do qual procedem seus processos, assim como, através da interação de uns com os outros, os sujeitos se constituem mutuamente por meio de suas vivências sociais e culturais. (GAVA; ROCHA; GARCIA, 2018, p. 73-80).

Dessa forma, a pesquisa intervencionista, com ênfase na pesquisa crítica realizada em cooperação, considera a relação entre os sujeitos, sua historicidade e os contextos em que estão inseridos, produzindo relações colaborativas e transformadoras.

3.2 Procedimentos da pesquisa

Iniciei a seleção dos participantes na unidade escolar onde trabalho, enviando um convite aos dois professores iniciantes (com até três anos de experiência docente), que atuam nos anos iniciais, para uma reunião virtual. Foram utilizados como critérios de seleção dos participantes: a atuação de 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental; serem professores concursados da rede pública de ensino; e com até três anos de experiência docente. Trata-se de profissionais “não lotados”, ou seja, em situação de professores substitutos, que assumiram a função há pouco tempo e estão nos primeiros anos de efetivação na rede.

O envio do convite aos dois professores se deu por e-mail, deixando explícito que o encontro inicial teria como objetivo a apresentação do projeto de pesquisa, para que pudessem conhecer os objetivos e demonstrarem interesse, ou não, de participar da pesquisa. A reunião virtual ocorreu individualmente, no período noturno, com duração de uma hora e fora do horário de trabalho dos envolvidos. Utilizamos a plataforma *Google Meet* e o *link* de acesso foi enviado antecipadamente.

Nesse encontro, apresentei aos convidados o tema, objetivos, metodologia e alguns referenciais teóricos básicos da pesquisa. Além disso, informei detalhadamente como se dariam os procedimentos, conforme descrito abaixo, e dirimi dúvidas. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para eles, e me coloquei à disposição, caso precisassem de ajuda. Os dois professores demonstraram bastante interesse em participar da pesquisa e, prontamente, assinaram o TCLE, que também continha o *link* de acesso ao questionário (Apêndice), preparado para a coleta de informações sobre a formação dos participantes. Na sequência, apresentei o cronograma dos encontros seguintes.

Após a seleção dos professores, demos início à construção do trabalho colaborativo, de acordo com os seguintes procedimentos:

- I. Construção da parceria colaborativa, que aconteceu em oito encontros temáticos formativos, realizados virtualmente - quatro na etapa inicial e quatro na etapa final -, no segundo semestre de 2022, fora do horário de trabalho dos participantes e desta pesquisadora. Cada encontro teve aproximadamente uma hora de duração e todos foram gravados por meio de ferramenta do *Google Meet*. No primeiro encontro, os professores participantes foram convidados a falar de seus percursos de formação, suas primeiras experiências como docentes, bem como sobre os desafios, dúvidas e anseios do início da carreira. Após o primeiro encontro, eles produziram um memorial de formação, por meio do qual puderam refletir sobre seu percurso formativo e a iniciação à docência. Essa atividade visava a melhor compreensão do desenvolvimento profissional. Os encontros seguintes foram destinados ao estudo e à discussão de referenciais teórico-metodológicos, que tratam do ensino/aprendizagem por meio de SD não previamente determinadas e elaboradas num processo de construção. Também foram discutidos conteúdos de documentos oficiais do contexto escolar; a proposta curricular do município para os anos iniciais; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; entre outros materiais que contribuíssem para a formação;
- II. Planejamento ou construção colaborativa, desenvolvimento das sequências didáticas e avaliação dos professores participantes de suas turmas. Esse processo envolveu o planejamento coletivo da SD; a realização em sala de aula das atividades planejadas; a reflexão colaborativa em cada etapa; e a avaliação final. Os quatro encontros dessa etapa da pesquisa ocorreram no formato remoto, como os encontros da etapa anterior;
- III. Análise do conjunto de dados gerados ao longo da pesquisa, realizada pela pesquisadora;
- IV. Elaboração de um protótipo de ensino para os professores iniciantes da rede municipal do Grande ABC Paulista, com o objetivo de auxiliá-los e de contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento profissional e o desempenho de sua função docente.

Considerando os procedimentos necessários para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos sujeitos colaboradores, a pesquisadora registrou os encontros por meio dos recursos do *Google Meet*, de modo que, posteriormente, transcreveu os diálogos na íntegra, quando foram atribuídos nomes

fictícios aos participantes, a fim de não revelar as identidades. Em face dos riscos inerentes à pesquisa em ambiente virtual, após o seu término, todos os registros foram apagados dos ambientes compartilhados e da 'nuvem'.

Os convites para a participação dos encontros foram enviados individualmente, por e-mail ou por contato telefônico, sem quaisquer divulgações de dados. Foram colhidas, junto aos participantes, autorizações assinadas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, assim como o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-USCS), para a sua anuência.

3.3 Caracterização do contexto da pesquisa

A rede municipal de ensino do Grande ABC Paulista, território desta pesquisa, concluiu seu documento curricular em 2018, resultado de uma construção colaborativa. O processo de escrita foi realizado em subgrupos de estudos, que envolveram docentes, membros das equipes gestoras e profissionais especialistas - todos profissionais da rede de ensino de sua cidade.

Tendo a Gestão Democrática dos processos como uma importante questão, a discussão e o alinhamento em torno de uma determinada concepção de Educação, afinada com o plano desenhado pelos profissionais da rede, se configurou próxima à concepção sócio-histórico-cultural. Nesse sentido, formaram-se grupos de trabalho para a escrita coletiva e colaborativa do Documento Curricular propriamente dito, com a elaboração dos textos que comporiam as diretrizes pedagógicas das Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A unidade escolar, onde a pesquisa foi realizada, fica localizada em um bairro de classe média-alta, entretanto, os alunos são oriundos de bairros vizinhos, com renda familiar de um a cinco salários-mínimos. As famílias atendidas nessa unidade valorizam o ambiente escolar e incentivam as crianças a participarem ativamente das atividades. O perfil, portanto, é de alunos assíduos e de famílias presentes na vida escolar das crianças, ajudando-as nas lições de casa e frequentando as reuniões e eventos planejados para socialização de todos os envolvidos na comunidade escolar. A faixa etária atendida na unidade escolar é de quatro a dez anos. Temos três turmas de ciclo final da educação infantil e nove turmas de ensino fundamental anos iniciais, do 1º ao 5º ano, totalizando doze salas de aula, com seis salas por período - matutino e vespertino.

Todos os professores foram aprovados em concursos para vagas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais (do 1º ao 5º ano), e lotados em creches ou Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF. Dessa forma, ao acessarem a rede de ensino por concurso, as turmas vagas lhes são direcionadas; no entanto, os iniciantes permanecem em caráter de substituição por alguns anos. Isso se dá devido ao fato dos cargos de diretor escolar, vice-diretor escolar, coordenador pedagógico (ou assistente pedagógico), coordenador de serviços escolares (antigo supervisor de ensino), entre outros, serem desempenhados por professores efetivos com tempo de rede maior que três anos, que passam por avaliação interna para desempenharem essas funções. Assim sendo, as salas de aula que lhes seriam destinadas são oferecidas, em caráter de substituição, aos professores iniciantes, recém-concursados da rede.

Tabela 1 - Quantidade de alunos atendidos na unidade escolar

Tabela de atendimento						
Etapas e modalidades de ensino		Total de salas	Total de alunos	Liminares ³	Alunos com deficiência	Alunos com transtornos funcionais específicos
Educação Infantil						
2º Ciclo	Inicial	01	23		02	00
	Final	02	46		00	
Ensino Fundamental						
1º Ciclo	1º Ano	02	42		04	02
	2º Ano	01	26		03	
	3º Ano	01	30		05	04
2º Ciclo	4º Ano	02	35		01	01
	5º Ano	03	64	01	08	06

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Na documentação da unidade escolar pesquisada, em 2022, constavam doze professores polivalentes, cinco deles efetivos e sete em caráter de substituição,

³ Liminar é uma decisão judicial de caráter provisório. Seu objetivo é garantir ao aluno o direito de ter um profissional de apoio em sala de aula.

destes últimos apenas três se configuravam como público-alvo da pesquisa. Eram professores iniciantes com até três anos de docência: uma atuava na educação infantil e os outros dois se dispuseram a participar da pesquisa. Ao caracterizar os professores participantes, destaco que ambos foram aprovados no concurso público de 2017 e tinham formação acadêmica e experiência profissional anterior.

Dois professores especialistas em educação física e um professor especialista em arte também compunham o quadro da unidade escolar pesquisada, assim como quatro professoras “flexibilizadas”, que substituíam os professores polivalentes em suas faltas médicas e abonadas e, em parceria com os professores titulares, atendiam os grupos de alunos com defasagem de aprendizagem, para apoio pedagógico. A rede de ensino municipal segue as orientações da educação inclusiva, por isso não há segregação dos alunos com deficiência. Eles são matriculados em salas regulares, frequentam as aulas no turno e participam de sala de recurso multifuncional no contraturno.

3.4 Caracterização dos participantes da pesquisa

Em 2022, dos doze professores que lecionavam na unidade escolar em questão, apenas sete iniciaram na rede entre 2019 e 2021, exercendo a função de professor polivalente em caráter de substituição, porém, quatro deles são aposentados que retornaram à rede por aprovação em novo concurso público. Dos três professores restantes, um fez a opção pela turma de educação infantil, portanto, não faz parte de nosso público-alvo. No período de seleção dos docentes participantes da pesquisa, foram indicados dois professores iniciantes dispostos a participar das entrevistas em formato *on-line*, que atendiam os seguintes critérios: ter até três anos de efetivo exercício como professor e atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para realizar a caracterização inicial e o levantamento do perfil do docente, a pesquisadora enviou convite por e-mail aos dois professores, no qual esclarecia, como dito antes, que no encontro inicial haveria uma apresentação do projeto de pesquisa, para que conhecessem os objetivos e confirmassem, ou não, a participação. A reunião virtual foi realizada pela plataforma *Google Meet*, no período noturno, com duração de uma hora, conforme o combinado. Após essa primeira conversa, a pesquisadora enviou um *forms* (Apêndice 1), para a caracterização detalhada dos professores participantes.

Professor I – Afirma ter 26 anos de idade e exercer a função de docente da rede de ensino do município de Santo André, na função de “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, há apenas nove meses. Possui formação acadêmica em Matemática e Pedagogia pela Universidade Uninove, na modalidade de ensino EAD. Sua formação inicial foi realizada em instituições públicas. Sua experiência profissional anterior à docência aconteceu na área escolar, como inspetor de alunos da rede pública municipal do ABC Paulista, por seis anos. Iniciou seu percurso em setembro de 2021, no 1º ano do ensino fundamental. Atualmente (2022), atua como professor do ensino fundamental nas séries iniciais e tem uma turma do 3º ano com trinta alunos, quatro deles com laudo de Transtorno do Espectro Autista - TEA e um com deficiência intelectual. Sua jornada de trabalho é de trinta horas semanais.

Professor II – Tem 36 anos de idade e é docente há três anos, tendo sido aprovado no concurso para o cargo de “Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental”, na prefeitura do município de Santo André. Formou-se em Letras e Pedagogia na Universidade Paulista, na modalidade ensino presencial e é pós-graduado em Psicopedagogia e Neurociências / LIBRAS, na UNIP. Sua formação inicial se deu em instituições públicas. Antes da docência, trabalhou por dez anos como auxiliar técnico de educação em uma prefeitura municipal. Iniciou seu percurso como professor do ensino fundamental nas séries iniciais com uma turma de 5º ano. Atualmente (2022), com jornada de trabalho de trinta horas semanais, trabalha como professor em sala de aula, com uma turma de 5º ano.

4 A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO À SALA DE AULA

Nesta seção, inicialmente, abordo a constituição da parceria com os dois professores iniciantes, que chamarei SOL e LUA, e apresento os materiais utilizados, relatando como aconteceram os encontros e os resultados das discussões. Na sequência, descrevo o processo de construção e desenvolvimento da SD e, por fim, as reflexões que realizamos coletivamente ao longo do processo.

4.1 Os encontros iniciais com os professores participantes

Na primeira etapa do processo de construção colaborativa foram realizados quatro encontros com os dois professores iniciantes. Considerando a pergunta desta pesquisa, a saber: “A construção colaborativa de uma sequência didática pode ser uma boa estratégia para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?”, iniciei o primeiro encontro com o objetivo de conhecer melhor os participantes da pesquisa, bem como de compreender o caminho que percorreram até se tornarem professores.

No quadro abaixo, sistematizo o percurso dos encontros, tematizando e, assim, categorizando e apresentando o levantamento da pesquisa. Os encontros aconteceram de forma remota, pela plataforma *Google Meet*, e foram gravados para posterior transcrição dos relatos e depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 4 - Organização dos encontros iniciais

	Objetivos	Materiais⁴
4.1.1	Conhecer o grupo e se reconhecer como professor iniciante.	1. Leitura de um caso de ensino sobre professor iniciante (CEAD – Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência), de Maria da Graça Nicoletti Mizukami (material impresso).
4.1.2	Relatando a escolha da profissão docente.	2. A escolha de Nicole. 3. Memorial.

⁴ Esses materiais estão apresentados nos Anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, desta dissertação.

4.1.3	Recontando o memorial.	4. “Como me constituí Professora: explicitando o implícito”, da Profa. Laurinda Ramalho de Almeida (2014).
4.1.4	Refletindo sobre dificuldades, desafios e estratégias de enfrentamento do professor iniciante.	5. Primeira SD realizada em classe de 2º ano, na Escola X, em 11/05/2015. Gênero: Fábula. 6. “Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita”, de Ana Silvia Moço Aparício e Maria de Fátima Ramos de Andrade (2018).

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora, 2022

Nos três primeiros encontros, nos propusemos a refletir sobre quem é o professor iniciante, qual o seu percurso escolar e como ele se constituiu docente. Como proposto por Carlos Marcelo Garcia (1995), procurou-se desmistificar a docência como ato de ensinar, em que professores usam o que aprenderam como forma prioritária para ensinar os seus alunos. O autor afirma que o desenvolvimento profissional inicia ainda quando estudante, não se limitando aos processos formativos, pois está relacionado às transformações vividas, com significado de evolução e continuidade.

4.1.1 Conhecendo o grupo e se reconhecendo como professor iniciante

Em nosso primeiro encontro, retomamos a apresentação dos dois professores participantes da pesquisa e aproveitamos para nomeá-los, carinhosamente, de Sol e Lua. Sol, elemento fundamental à vida, pela importância de seu calor e luz. Nesta pesquisa, ele é um professor sempre presente, que reflete sobre as ações realizadas com os alunos e durante seu percurso de formação, assim como é um iniciante, que nos encanta com seu brilho. A Lua é um satélite natural com grande força e influência na natureza. A Professora Lua é cativante e nos surpreende a cada fase de seu desenvolvimento como aluna, professora iniciante e como mediadora junto a seus alunos, sempre com graça e sensibilidade.

Embora trabalhassem no mesmo local, os dois participantes não conheciam os caminhos que cada um havia experienciado. Lua começou contando que tinha apenas um ano de experiência de docência e que era a sua primeira turma, que ficará para

sempre em sua memória, por serem trinta alunos, cinco deles com deficiências e seis permanentes do 3º ano. Sol relatou ter três anos de experiência em sala de aula e que, naquele momento, era sua segunda turma no município. Disse ter grande expectativa, pois havia dois alunos com deficiência, assim, além dos desafios do 5º ano também era preciso ter atenção, no momento do planejamento, às adaptações necessárias, para que os alunos com deficiências estivessem sempre integrados à turma.

No segundo momento do encontro, lemos o texto de Mizukami, “Leitura de um caso de ensino sobre professor iniciante” (material impresso), publicado no CEAD – Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência (Anexo 1) e, ao final da leitura, foi solicitado aos participantes que expusessem os pontos importantes que conectavam o texto ao percurso de cada um.

O Professor Sol iniciou, relatando:

Me reconheci com o texto, pois já trabalhei como inspetor de aluno, por estar na escola, os professores não me viam como estagiário. O fato de estar ali, no convívio com os professores no dia a dia, eles diziam: “você já sabe, você está aqui todo dia, você está acompanhando” e não é bem assim. A realidade da sala de aula é diferente e o que me ajudou muito foi o fato de que eu comecei dobrando. Logo de cara eu entrei na Prefeitura de Taboão e na Prefeitura de Cotia, com vinte dias de diferença. Em Taboão era substituição, enquanto, em Cotia, eu tinha um quarto ano. Foi um momento que vivi de tudo, dei cabeçada e me senti em um verdadeiro estágio. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 24/08/2022).

Para a Professora Lua, seu período de estágio foi assim:

Me identifiquei com o texto, porque na época de estágio obrigatório os professores não nos dão muitas chances. No período que fui estagiário, os professores pediam coisas para fazer fora da sala. Sentia que eles não queriam que eu ficasse ali observando. Não foi uma experiência legal. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 24/08/2022).

Ela vai além, ao dizer que a sua melhor experiência foi no período em que era aluna.

Em muitos momentos, busco em minha memória as boas aulas que tive na escola onde estudei, no ensino fundamental; penso no que aprendi, como aprendi, o que foi legal, o que não devo fazer de forma alguma, pensando nas referências que tive com os meus professores. Em relação às atividades diferenciadas, adoro fazer, porque os conteúdos são ensinados de forma mais leve, acho muito importante e significativo para os alunos. Porém, o tempo, a bagunça e o volume mais alto de vozes pela sala, me preocupam e não sei se estou fazendo o certo. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 24/08/2022).

Neste destaque, do texto Mizukami (material impresso), encontramos:

[...] quando eu penso no meu tempo de estágio, eu vejo que meu currículo era pouco estruturado e que meus alunos eram ensinados da forma como eu havia sido ensinado. Nunca me foi dado um guia curricular, para me ajudar a focalizar no meu ensino. Mesmo embora gostasse de aulas mais ativas, eu conhecia as regras: conservar as crianças quietas em seus lugares. Não tinha com quem falar sobre minhas questões e queria dar boa impressão. Dessa forma, eu fechava a porta de minha sala e fazia o melhor que podia.

Os dois participantes se sensibilizaram e se reconheciam nas falas da autora:

A autora fala que ele tinha que se policiar, para não trabalhar só o que ele gostava, eu também, porque como minha primeira formação foi em Letras, uma área específica, e fui para a Pedagogia, que são todos os campos do conhecimento que você tem que trabalhar, você tem que ficar muito atento, para trabalhar tudo e não só o que mais gosta. No começo da carreira é, inevitavelmente, você vai puxar o que você mais gosta; no meio, a própria experiência com as crianças vai mostrando que não precisa adiantar, ensinando apenas História e Português, porque eles vão se dar mal em Matemática e, lá na frente, você vai ter que arcar com o prejuízo. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 24/08/2022).

No meu caso, a primeira formação é matemática, então, em relação à matemática, eu percebo que para os alunos, como é mais fácil, eles arrebatam, mas em língua portuguesa eu não sei. Então, eu fico em conflito, se é por minha causa que eles gostam ou se realmente matemática é mais fácil mesmo. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 24/08/2022).

Depois conversamos sobre o motivo de estarem ali, como se sentiam e quais as dúvidas mais relevantes que traziam. Ambos foram categóricos em dizer que estavam iniciando e precisavam de muita parceria e orientação; que sabiam como era o funcionamento da escola, mas que isso não garantia o domínio do conteúdo e a organização da sala de aula. Sabiam que o currículo do município era o norteador que deveriam seguir e que contavam com o apoio dos livros didáticos disponibilizados para os alunos. Também relataram que os Planos de Ensino são trimestrais, assim como os períodos de avaliação; que na RPS contavam com a troca entre professores, mas que o medo de não saberem se agiam corretamente permanecia, ou melhor, a falta de segurança ainda predominava.

Nos escritos de Nóvoa (2019), os primeiros anos são decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o momento da construção da identidade profissional, uma vez que o docente não se forma por mera acumulação e pela participação em cursos, mas também através de permanente reflexão e crítica das próprias práticas e da constituição da identidade pessoal. Afinal, as práticas consideradas eficazes são aquelas que ocorrem de forma continuada.

Essa é a reflexão que estou propondo nesta pesquisa: que a aprendizagem dos alunos exige planejamento a fim de cumprir os conteúdos curriculares específicos, alinhados à qualificação das metas de ensino e projetados para construir relações fortes entre os professores.

4.1.2 Relatando a escolha da profissão docente

No segundo encontro, para a sensibilização, utilizei dois textos que abordam as memórias e o processo de escolha da profissão docente (Anexos 2 e 3). Após a leitura dos dois memoriais, o Professor Sol disse ter se identificado muito com os textos:

Acredito que a escolha do magistério não foi a escolha que sobrou. Porém, hoje em dia, a gente tem visto isso acontecer, em várias situações, com vários colegas, você vê até em momentos de crise financeira, por exemplo, um engenheiro dando aulas de matemática. Pessoa que tem outra profissão e decide ir para a sala de aula por conta da estabilidade, que um concurso público proporciona.

E no caso do memorial da Nicole, fica clara a importância da oportunidade de estudo, do incentivo familiar quanto à leitura, as oportunidades de leitura tornam as pessoas, que leem, em uma pessoa letrada, quem tem a oportunidade de conviver neste ambiente letrado, em casa, em sala de aula se dá muito bem. Você olha para a criança e enxerga todas as possibilidades que essa criança vai ter. E que a menina Nicole escolheu a sala de aula, ou seja, ela quis perpetuar esse prazer da leitura esse amor pelo conhecimento que tinha aprendido.

No caso do Vinicius, achei interessante como ele foi lutando contra a primeira intenção dele, de ser professor. A dúvida fez que optasse por outras licenciaturas, foi fazendo outras graduações, mesmo querendo fazer Geografia. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 31/08/2022).

A desvalorização profissional ou de *status*, por exemplo, de um engenheiro que se torna professor, mostra que a escolha é um grande desafio.

Do ponto de vista de seu desenvolvimento profissional, requer construir continuamente um maior sentido e relação entre sua vida pessoal e profissional, nos ambientes em que ele atua. Isso envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente. (SANTOS; STÖBAUSS, SPAGNOLO, 2018, p. 74-82).

Sol também se lembrou que, devido às condições de vida e necessidades de trabalho, a sua primeira formação não foi em Pedagogia, mas em Letras. Até aquele momento, ele afirmava não conseguir se imaginar em uma turma de fundamental II, que não se via como um especialista em Língua Portuguesa ou Inglesa, e que tinha conhecimento de que a formação em Letras o ajudaria na elaboração e no planejamento das aulas de português.

A relação com o texto, quando leio uma produção do aluno, eu não me atendo tanto à questão gramatical e ortográfica, porque, às vezes, eu consigo enxergar o esforço do aluno em tentar transformar aquilo num discurso. Vejo pelo lado da linguagem, eu acho que isso eu consegui com a minha formação em Letras, essa visão é muito mais na formação de Letras do que de Pedagogia e eu uso no meu trabalho e no dia a dia. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 31/08/2022).

Lua se identificou com o caso do Vinícius, pois sua formação inicial em Matemática, sua “matéria preferida”, foi escolhida em decorrência da primeira experiência profissional ter sido na área contábil.

Eu nunca planejei ser professora, mesmo com pessoas próximas dizendo que tinha vocação. Eu não gostava nem de brincar de escolinha. Brincava de banco, de comércio. Lembro da primeira vez que senti algo diferente, foi na sexta série, quando a professora de Língua Portuguesa pediu um trabalho em dupla e eu fiz a explicação para a turma, no final, todos me aplaudiram, foi uma miniaula sobre “Artigo”. Todos ficaram de ‘boca aberta’ e disseram “nossa, você falou igual à professora”. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 31/08/2022).

Em seu memorial, ela contou como foi frustrante a primeira experiência de trabalho, então, ao concluir a graduação de Matemática, cursou Pedagogia para trabalhar com crianças. No período do estágio, compreendeu que os desafios do fundamental II não eram os que imaginava; ela seguiu e hoje não se vê fazendo outra coisa.

4.1.3 Recontando o Memorial

Iniciamos o terceiro encontro com a leitura do texto “Como me constituí Professora: explicitando o implícito”, da Professora Laurinda Ramalho de Almeida (2014 - Anexo 4). A autora nos encantou ao escrever sobre o seu jeito de ser, de ver e de viver, em um relato de infância com cheiros, gostos e sabores; intensidade que foi diminuindo, com o passar do tempo e as vivências.

No texto, ela faz referência a três incidentes, ou relatos de acontecimentos, que, segundo a autora,

[...] levaram à construção de alguns saberes e práticas voltadas para o cognitivo, o afetivo e o social. Esses saberes passaram a fazer parte de minha identidade profissional, na apropriação de requisitos que considero básicos e necessários para a atuação docente, além do conhecimento de minha área: o refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de avaliar criticamente minhas experiências pessoais e profissionais. (ALMEIDA, 2014, p. 12).

O primeiro incidente relatado trata de uma situação muito comum, que acontece com a maioria dos professores iniciantes, qual seja, a dificuldade de organizar a sala de aula, a fim de atender os alunos, que estão em diferentes níveis de conhecimento, de forma igualitária. Dificuldade com o novo, quando a pouca experiência nos impede de ver o que está implícito e de realizar um bom trabalho, que respeite os direitos e as diferentes formas de ser dos alunos, obtendo com isso o respeito deles.

No segundo incidente, ela descreve uma vivência do período em que era orientadora, que nos revela o valor de ouvir, de ver e de fazer o que realmente é necessário, sem criar falsas teorias. Na escola, cada um tem sua função e desempenha um papel, portanto, saber respeitar as diferenças é o que faz a diferença. Por fim, no terceiro incidente, ela narra um acontecimento da época em que cursava o colégio, resgatando seu olhar de aluna em relação ao professor e criando uma influência positiva.

Importa saber que o desafio faz parte do crescimento e que toda ação gera uma reação. Porém, o texto não finda com a descrição dos incidentes pois, ao final, a autora organiza a lista “O que é um bom professor”, a partir da indicação de seus alunos:

Todos conheciam muito bem suas áreas de conhecimento e usavam esse conhecimento para desenvolver modos adequados para comunicá-las aos seus alunos, isto é, sabiam transformar seu conhecimento em ensino; [...]
 Criavam uma ambiência de aprendizagem que envolvia o cognitivo e o afetivo, um ambiente onde os alunos ficavam à vontade para experimentar, para errar, para partilhar dúvidas, para envolver-se em questões que os intrigavam; [...]
 Infundiam uma forte confiança em seus alunos. Acreditavam que todos podiam aprender. Apostavam neles; [...]
 Esperavam sempre mais de seus alunos; mais, sempre mais. [...]
 Tinham uma capacidade que podemos chamar de “desaprender” – desaprender algumas coisas para incorporar os novos conhecimentos que esta nova sociedade, em movimento constante, está oferecendo, enfim, incorporar o social e o cultural em suas aulas. (ALMEIDA, 2014, p. 20).

Com o desenrolar da leitura, refletimos sobre como nossas escolhas e ações são decisivas, podendo influenciar ou modificar o jeito de ser daquele que é mediado por um docente.

O Professor Sol destaca o fato de a autora iniciar o texto se retratando como aluna e trazendo um pouco da sua infância,

[...] das imagens bonitas que ela descreve do contato com a natureza, quando ela se deitava na grama e tentava sentir as coisas. Me senti fazendo parte daquele espaço, como se os seus braços se estendessem e fizessem parte da cena. Eu achei bem bonita, porque apesar de ser um texto grande, esse

começo lúdico vai trazendo essas imagens e você fica querendo ler mais. Eu achei interessante isso, porque, muitas vezes, a gente se pega fazendo escolhas na vida e em sala de aula, e mesmo, e essas escolhas são todas baseadas no que eu tenho que fazer, mas porque é bom, pensando no futuro. Mas estas escolhas profissionais não devem ser apenas pensando no dinheiro e sim no ato de ensinar, de saber fazer o que precisa de maneira leve. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 08/09/2022).

Para a Professora Lua, o incidente do desenho, relatado pela autora, foi um momento de grande mudança:

O desenho a desestabilizou um pouco, pois a princípio pode ter sido feito pelo aluno para provocar mesmo, mas a atitude dela desarmou os alunos e ela passou a olhar para eles de forma diferente. Antes, ela estava se deixando levar pelas falas dos outros professores. Quando ela tem uma reação diferente de tudo que os alunos esperavam, eles a acolhem e o elo de confiança e respeito é criado e decisivo para o caminhar pedagógico. Uma turma com rótulo de fracassada, muda para uma turma capaz e o sucesso nas aprovações no final do ano. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 08/09/2022).

Ao retomar as impressões sobre o segundo incidente, os relatos foram atravessados pelas emoções:

Eu me lembrei do aluno D., ele falou essa mesma frase: Por que você briga comigo? Você não briga com os outros? Mas isso acontece porque só ele apronta, não tem nada pessoal. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 08/09/2022).

O orientador deve enxergar o professor, para além da sala de aula, com todos os problemas que existem, com as pessoas para além da sala de aula. Isso acaba respingando na sua prática docente. Quem imaginaria que a professora, que estava sendo orientada pela professora Laurinda, pegou birra do menino por ele ser parecido com seu irmão? Como é que a gente vai imaginar? (Depoimento da Professora Lua, Meet, 08/09/2022).

A minha turma mesmo, eles têm um histórico de desobedientes e preguiçosos, mas comigo isso nunca aconteceu. Considero meus alunos os mais participantes, os mais críticos e os mais criativos que já tive. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 08/09/2022).

Quanto ao incidente número três, as considerações foram as seguintes:

Será que ela deixou para o terceiro incidente, ela como aluna, porque ela começou professora, passou a orientadora e como aluna por último, porque talvez ela tenha aprendido ali, pensando numa perspectiva docente, pois, desde sua infância, ela já se imaginava professora. Como professora queria gerar empatia do aluno pela aula, aguçar a curiosidade do aluno; a partir do momento em que o professor escreve “Eu sou as minhas circunstâncias” e deixa ali na lousa, ele gerou uma reflexão para os alunos adolescentes, que não gostavam muito da aula de Filosofia. Foi meio que uma iluminação, olhar ‘eu sou você’ e trazer o aluno para a sua aula através de um exercício de reflexão. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 08/09/2022).

Já na introdução, ela fala que ninguém nasce professor, que ser professor não é um dom, nós somos frutos de tudo o que tivemos. Acho que é por isso que ela deixou para o final: porque ela considera que todas essas

experiências a tornaram professora. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 08/09/2022).

Ao término de cada discussão, percebia a evolução de nossas reflexões e como esse processo contribuía para a formação daqueles professores. Nesse encontro, eles leram, para os demais, os seus memoriais e, ao final, ambos concluíram que tinham muitas coisas em comum. A seguir, destaco algumas delas.

Os dois participantes disseram ter feito a pré-escola, estudaram em escolas consideradas referências no município onde moravam. Relataram que seus pais sempre incentivaram os seus estudos e que fizeram curso técnico no ensino médio. Ambos buscaram um concurso público, a fim de obterem renda necessária para a conclusão da formação superior, por meio do trabalho na função de inspetor de aluno e na área administrativa de instituições de ensino. O curso de Pedagogia foi a segunda formação para os dois docentes.

Enquanto aluno, tive o privilégio e a sorte de cursar toda a educação básica, excetuando os dois anos de educação infantil, em uma mesma escola. Cursei todo o ensino fundamental e o médio em uma escola estadual na região central da cidade de Guarulhos e muito da minha prática docente vem das experiências que vivenciei, ali, enquanto aluno; muitas das minhas escolhas com relação ao ensino superior também têm sua origem neste lugar e hoje, após alguns anos e mesmo neste exercício de rememorar e materializar este tempo neste registro, posso afirmar que foram escolhas corretas e que, de fato, qualificam meu trabalho até hoje. Nesta escola, pude vivenciar desde os sete anos um contato direto com crianças com deficiência, uma vez que era uma instituição polo de atendimento para alunos neste contexto, essa vivência, comum nos dias de hoje, não era uma realidade na primeira metade dos anos noventa e eu tive. Mais uma vez posso afirmar o privilégio de vivenciar esse contato todos os dias, durante onze anos. Isso me marcou positivamente e me preparou para o que encontraria pouco tempo depois. Além disso, tive ótimos professores que despertaram em mim a admiração pelo ensinar, pela prática diária da construção do conhecimento, professores que davam voz para a turma e nos faziam também agentes deste processo; quem não aprende enquanto protagonista não vai desenvolver as características para ensinar, eu fui protagonista da minha aprendizagem e isso fortaleceu minha escolha, que a princípio não foi uma escolha pela Pedagogia. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 08/09/2022).

Nasci e cresci em São Caetano do Sul, cidade pequena, mas que possui escolas públicas de grande qualidade. Frequentei escolas municipais durante toda a minha educação básica, da educação infantil ao ensino médio, com professores incríveis, exemplos que auxiliaram na minha construção pessoal e acadêmica, que me marcaram tão profundamente, que, mesmo hoje, após tantos anos, percebo seus traços na minha prática pedagógica. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 08/09/2022).

Sempre fui uma criança que gostava de estudar, que aspirava por novos conhecimentos e tinha um ótimo desempenho nas aulas. Entretanto, lembro que não gostava de brincar de “escolinha”, era algo que não fazia sentido para mim, meu pensamento era “se eu tenho a escola para estudar todos os dias, por que brincar disso novamente?”. A minha brincadeira preferida,

durante toda a infância, era de “bancária”, sempre fui grande fã dos números, costumava pegar uma calculadora antiga e alguns cartões, que minha mãe não utilizava mais, e ficava digitando e brincando que estava administrando o meu banco. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 08/09/2022).

Nóvoa (2019) nos lembra que o professor é uma pessoa e que esta pessoa é um professor. Nesse sentido, constata-se o quão difícil é separar o sujeito das marcas de suas trajetórias, pessoais e culturais, bem como de suas crenças e valores e o quão implicadas elas estão em seus modelos e modos de agir.

Com tantos pontos em comum e muita vontade de aprender, naquele momento, senti que os encontros seguintes seriam produtivos. Eu estava ansiosa para mediar essas pessoas que, de forma tão verdadeira, estavam dispostas a conhecer a sequência didática e sua sistematização, com o intuito de auxiliar o desenvolvimento de um conteúdo significativo e necessário aos alunos.

4.1.4 Refletindo sobre dificuldades, desafios e estratégias de enfrentamento do professor iniciante

Nos primeiros encontros, discutimos e refletimos sobre a situação do professor no início da carreira profissional e os motivos pelos quais escolheram ser docentes, então, cada um apresentou o seu memorial. Durante esse processo, algumas situações foram identificadas nas falas dos participantes, como dificuldades ou desafios pelos quais passavam os professores iniciantes.

Sol se lembrou de uma substituição que assumiu, em um primeiro ano, por um período de sessenta dias. Ele relatou que sua maior dificuldade foi a alfabetização, porque não tinha experiência prática, apenas como aluna e pouco se lembrava desse tema. Relatou:

Que no início, a bagunça na sala era desesperadora, que pensei por várias vezes em desistir. Até que comecei a trabalhar com as parlendas, investi bastante em leitura e escrita de palavras com rimas, fiquei quase oitenta dias com a turma e já estava gostando. Porém, a professora retornou da licença prêmio, assumindo sua turma e eu retornei a ser volante. Mas me lembrei desse fato, pois, no final do ano, em um dia de reunião com famílias, uma mãe me puxou pelo braço e me deu um abraço dizendo: “O senhor alfabetizou a minha filha”. Depois disso, me senti confiante em continuar na docência. Mas ainda não peguei outra turma de primeiro ano! (Depoimento do Professor Sol, Meet, 15/09/2022).

Lua afirmou temer não conseguir realizar um trabalho de qualidade, atendendo seus alunos de acordo com suas necessidades. Sua turma era um terceiro ano, com características de primeiro e com trinta alunos, algo que a assustava.

Alfabetização ainda é um processo muito desafiador, o medo de não dar conta é enorme. Tento ser acolhedora, leio bastante para eles, proponho atividades diferenciadas. Trabalho muito com atividades em duplas, trios e grupos. Tento manter o respeito entre eles, pois alguns alunos são permanentes com defasagem de aprendizagem, que, por vezes, não participam por vergonha. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 15/09/2022).

Para Nóvoa (2019), “é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Além dessas questões, elencaram outros desafios e dificuldades, resultantes do fato de serem principiantes: lidar com a heterogeneidade em sala de aula; com a diferença de idade entre os alunos devido aos permanentes; controlar a disciplina (‘bagunça’) em sala; utilizar espaços variados da escola sem atrapalhar as outras turmas; ter a cada dia uma turma diferente para substituir; adaptar atividades para as crianças com deficiência; recuperar os alunos em defasagem de aprendizagem; realizar os registros oficiais da turma: semanário, diário, registro reflexivo, entre outros problemas que, com certeza, não conseguiam registrar.

Ademais, a reflexão sobre as experiências pessoais e profissionais deveria ser exercitada nos espaços formativos, no chão da escola, permitindo ao sujeito analisar o trabalho, a construção da identidade docente e a relação com o ensino, visando melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Marcelo Garcia (2010) comenta sobre a importância de pensar o desenvolvimento profissional como um amadurecimento, que ocorre ao longo da vida, no qual a identidade profissional vai se constituindo como

[...] um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (GARCIA, 2010, p. 12).

Depois das conversas, iniciamos os estudos sobre a SD e, para fechar aquele encontro, fizemos a leitura de uma SD do gênero fábula, realizada com uma turma de segundo ano, em 2015 (Anexo 5). Foi um momento bem descontraído, pelo conteúdo

do texto e porque os participantes se enxergaram realizando ações como as citadas no texto.

Lua se lembrou de ter proposto, à turma, a encenação de uma adaptação da fábula de Esopo, “O Leão e o Mosquito”, a fim de envolver os alunos e para que cada um pudesse ter seu momento de protagonismo.

Fábula era o gênero literário que a turma precisava trabalhar, a leitura também, meu objetivo era envolver a todos com a encenação: eles quiseram fazer máscaras, preparar a sala, ensaiar várias vezes antes da apresentação e algo que utilizaria no máximo três aulas, foi ser concluído em dez dias. Fico desesperada, pois sei que é importante, mas o tempo ainda é um grande dificultador. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 15/09/2022).

Como combinado, para o encontro seguinte, eles deveriam ler o texto “Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita”, de Ana Silvia Moço Aparício e Maria de Fátima Ramos de Andrade (2018 - Anexo 6), e escolher no Documento Curricular da rede municipal de Santo André, o gênero textual que seria desenvolvido na pesquisa.

4.2 O desenvolvimento das Sequências Didáticas

Nesta subseção, apresento as duas SD, sendo que uma delas foi desenvolvida com a turma de 5º ano do Professor Sol e a outra, pela Professora Lua, junto à sua turma de 3º ano. No processo das sequências didáticas, considereirei que a organização sistemática de atividades em torno de um gênero textual seria de grande relevância, para esse instrumento didático, não apenas para melhorar a produtividade da aprendizagem do aluno, mas também para o desenvolvimento profissional do professor. Apresento, em seguida, o desenvolvimento das etapas dessas SD e as discussões e reflexões promovidas durante os encontros, com os dois professores.

4.2.1 A escolha dos gêneros das Sequências Didáticas

Levando em consideração o texto de Aparício e Andrade (2018 - Anexo 6), no primeiro encontro dessa etapa, retomamos a importância da consigna no desenvolvimento da SD, especialmente, na avaliação inicial, momento disparador da sequência. Consideramos que o aluno é constituído de saberes e que nesse momento

inicial a consigna deve ser clara e precisa, possibilitando que ele responda, mostrando os conhecimentos adquiridos.

Com a finalidade de ajudá-lo a dominar um gênero de texto, possibilitamos que construa sua situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada. Ao iniciarmos os estudos dos gêneros oral e escrito (Figura 2), analisamos alguns exemplos desenvolvidos em sala de aula. Discutimos os aspectos tipológicos textuais narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações, da obra de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por meio de um conjunto de atividades organizadas com a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero. Dessa maneira, ele poderia escrever ou falar de maneira mais adequada, em uma situação comunicativa. Foi proposto aos professores Sol e Lua, que decidissem qual o melhor gênero a ser desenvolvido na SD, com as suas turmas.

No início, houve dificuldade para escolherem o gênero escrito, pois sabiam que isso implicaria no desenvolvimento da SD. Entretanto, após a discussão do artigo de Aparício e Andrade (2018) e a retomada do Quadro de esquema de SD (Figura 1), o Professor Sol decidiu trabalhar a *argumentação*, através de *carta de reclamação*, com seu 5º ano.

No planejamento trimestral, temos alguns aspectos, tipos lógicos, para trabalhar em cada trimestre. Já trabalhei com o aspecto tipológico de relatar, utilizando textos de Notícias e Reportagem. Ofereci também resumos de textos expositivos ou explicativos e texto de opinião, iniciando, assim, o trabalho com o aspecto tipológico de argumentar e, agora, que estamos finalizando o ano, a carta de reclamação, que qualificará o trabalho da argumentação. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 22/09/2022).

A Professora Lua também explicou o motivo de sua escolha:

*No início do ano, eu fiquei muito preocupada com a quantidade de gêneros textuais orais e escritos, que o terceiro ano deve trabalhar. Iniciei trabalhando a narrativa, com a escrita de fábulas e lendas. Agora, no segundo semestre, iniciei com a escrita de carta pessoal e relato de experiência; para finalizar o ano, qualificando o aspecto tipológico de **relatar**, escolhi produzir o **livro de biografias**.* (Depoimento da Professora Lua, Meet, 15/09/2022 – grifos nossos).

Como é de conhecimento, os elementos fundamentais para a produção escrita são o gênero do texto, o papel do enunciador, a finalidade da situação comunicativa, formas e lugares de circulação, interlocutor-alvo e os conteúdos dos textos que serão produzidos. Dessa forma, resgatamos as características do contexto de produção dos textos solicitados.

Nesse momento da pesquisa, minha contribuição tornou-se pontual, de forma que os encontros com os professores foram realizados na medida em que demandavam a minha atenção. Mantivemos os encontros combinados no início da pesquisa e como passei a acompanhar a aplicação da SD nas salas de aula, muitos ajustes e complementações acabaram acontecendo lá mesmo.

Cabe ressaltar uma característica muito importante da turma do 5º ano, que é a qualidade da atitude dos alunos. O professor sempre usa a proposta de trabalharem sentados, em grupos de quatro a cinco alunos, visando a potencialização da troca de saberes entre eles e para auxiliar aqueles que têm mais dificuldade no registro ou na execução das atividades, os quais, dessa maneira, podem recorrer aos colegas do grupo. Essa estratégia foi apresentada pela coordenadora pedagógica no início do ano letivo, em uma RPS, que tinha como tema “A organização da sala de aula e trabalhos com agrupamentos com alunos”. Desde então, o Professor Sol se apropriou da sugestão, colocando-a em prática com sua turma.

4.2.2 A Sequência Didática do gênero Carta de Reclamação

O Professor Sol, ao escolher o gênero carta de reclamação, fez as seguintes considerações: “Os alunos do 5º ano são capazes de produzir textos escritos, sabem argumentar oralmente e precisam trabalhar o poder da escrita argumentativa”. Diante da proposta da SD, o Professor Sol pretendeu que seus alunos ampliassem seus conhecimentos sobre o gênero carta, que praticassem a escrita argumentativa e identificassem as situações reais, em que sua mediação pudesse alertar, ajudar ou até resolver um problema.

A turma do 5º ano era formada por dezoito alunos, dois deles com deficiência. O trabalho foi proposto para todos, com a parte da produção escrita inicial realizada individualmente; desse modo, os alunos com deficiência participaram apenas das discussões em grupo, uma vez que, por suas limitações, apresentam maior dificuldade para redigirem sozinhos. Para aprofundar os estudos do gênero carta de reclamação e repertoriá-lo com sugestões interessantes, foi proposta a leitura de três textos:

- “Carta de Reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas”, de Regina Maria Gregório e Sandra Regina Cecílio, *Signum: estudos da linguagem*, v. 9, n. 2, p. 69–88, 2006;

- “Carta de solicitação e carta de reclamação”, de Jaqueline Peixoto Barbosa. São Paulo: FTD, 2005 (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso argumentar);
- “Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE”, de Mírian Izabel Tullio. Unidade Didática. Produções Didático-Pedagógicas: Governo do Estado do Paraná, v. 2, Cadernos PDE, versão *on-line*, 2016.

O gênero carta de reclamação pertence ao argumentar, com capacidade de linguagem dominante, sustentação e negociação de tomadas de posição. É um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais a pessoa deseja expressar insatisfação, algo que julga ser errado, solicitando uma resolução para o problema (GREGORIO; CECÍLIO, 2006).

Em nosso encontro de planejamento, fizemos o esboço da SD e com base no gênero carta de reclamação, o Professor Sol deu início à SD com sua turma.

Apresentação da situação:

Em roda de conversa, o Professor Sol disse a seus alunos:

No entorno da escola e no bairro temos alguns problemas que acabam atrapalhando o nosso dia a dia. Você consegue elencar quais são? E o que poderia fazer para ajudar a solucionar ou minimizar esses problemas? Para quem poderia pedir ajuda para que realmente sua reclamação fosse ouvida e atendida?

1. P: No entorno da escola e no bairro temos alguns problemas que acabam atrapalhando o nosso dia a dia. Você consegue elencar quais são?
2. A: Lixo nas ruas.
3. A: Ruas esburacadas.
4. A: Falta de sinalização no chão e nas placas.
5. A: Árvores antigas, que estouram a calçada com suas raízes.
6. A: Fumaça dos carros.
7. A: Músicas em volume muito alto.
8. P: E o que você poderia fazer para ajudar a solucionar ou minimizar esses problemas?
9. A: Pedir para abaixar o som ou ligar para a polícia.
10. A: Pedir para a prefeitura contratar mais gente para a limpeza das ruas.
11. A: Pedir para a prefeitura tapar os buracos das ruas e fazer a sinalização.
12. A: Se cada morador cuidasse de sua calçada e rua, já iria melhorar.
13. A: Multar quem joga lixo na rua ou nas calçadas.

14. P: São boas as suas ideias, mas para quem poderíamos pedir ajuda para que realmente a reclamação fosse ouvida e atendida?
15. A: Para o prefeito.
16. A: Para os moradores vizinhos.
17. A: Para os funcionários que limpam as ruas.
18. A: Para os lixeiros.
19. P: Boas opções.
20. P: Mas para quem pedir ajuda? Quem tem o poder de resolver esses problemas? Quem realmente ouve as reclamações dos munícipes?
21. A: O prefeito.
22. P: Será que ele sozinho consegue ouvir e resolver todos esses problemas?
23. A: Não, ele tem as diretorias e cada uma tem a sua função.
24. P: Diretorias, o que é isso?
25. A: Os responsáveis de cada lugar.
26. P: Será que não tem em nossa cidade alguém que possa ouvir a comunidade e conversar com o prefeito?
27. A: Os políticos.
28. P: Como chamam os políticos que trabalham com o prefeito?
29. A: Secretários, deputados, vereadores, funcionários da prefeitura.
30. P: Vocês conhecem algumas dessas pessoas, que trabalham com o prefeito?
31. A: O vereador Renatinho, ele vem aqui na escola e, às vezes, vai lá perto da minha casa, ele ajuda a creche da minha irmã.
32. P: Então, será que ele pode nos ajudar?
33. A: Sim.
34. P: Como vamos fazer para falar com ele?
35. A: Vamos ligar.
36. A: Vou pedir o contato dele no *WhatsApp*. Minha mãe tem.
37. P: Então, alunos, como seria um jeito formal de fazer a reclamação?
38. A: Podemos mandar um *e-mail*.
39. A: Escrever na mensagem do *WhatsApp*.
40. P: Alguém tem mais alguma ideia? Algo mais pessoal?
41. A: Uma carta.
42. P: Que tipo de carta? Uma carta formal ou será que tem outros tipos de cartas?

43. A: Uma carta formal mesmo, escrevendo as reclamações, os problemas que precisam ser resolvidos.

44. P: Uma carta para escrever as reclamações? Será que não é um tipo de carta?

45. A: Podemos pesquisar.

46. P: Boa ideia. Hoje, vamos fazer o esboço da carta.

47. P: Cada um vai fazer a sua, caprichem na letra! Escrevam o problema ou a reclamação e se tiverem alguma sugestão, podem escrever também.

Diante da proposta e após um período de discussão, os alunos decidiram escrever uma carta de reclamação, apontando os problemas e direcionada ao prefeito do município. Porém, após refletirem, disseram que, possivelmente, o prefeito não os responderia ou encaminharia para outro setor. Então, pensaram em enviar para o vereador.

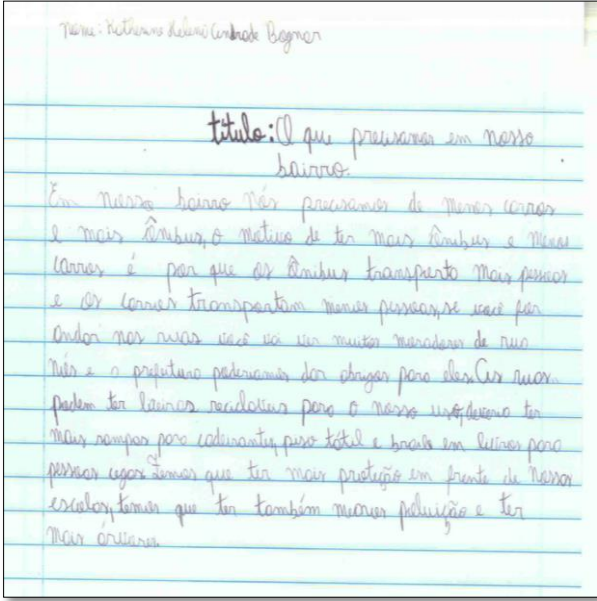
Como podemos observar no registro da roda de conversa da situação inicial da SD, a consigna do professor contém a explicitação dos seguintes elementos:

- 1 - O gênero do texto: carta de reclamação;
- 2 - Características típicas do gênero: texto escrito, com o objetivo de comunicar uma reclamação ou registrar um problema;
- 3 - O leitor-alvo: o vereador;
- 4 - Forma da produção: carta manuscrita;
- 5 - Lugar de circulação: prefeitura.

A produção inicial se deu ao término da roda de conversa. A proposta, naquele momento, foi a escrita individual, então, cada aluno fez a primeira escrita, menos os dois alunos com deficiências. Nessa produção, escreveram as reclamações e alguns colocaram as propostas de melhoria, porém, no geral, os textos não tinham as características de uma carta de reclamação.

Conforme a proposta da SD, tal fato era esperado, pois, na primeira produção, os alunos colocam em prática os conhecimentos prévios que possuem do gênero em estudo, considerando os elementos da consigna. Trata-se, portanto, de uma sondagem, para seja identificado o que os alunos sabem e o que ainda necessitam aprender. Segue, abaixo, o exemplo de uma carta de reclamação produzida por um aluno.

Figura 3 - Exemplo da produção inicial da Carta de Reclamação

 <p>Nome: Natália Helena Cinthia Begner</p> <p>título: O que precisamos em nosso bairro.</p> <p>Em nosso bairro nós precisamos de menos carros e mais ônibus, o motivo de ter mais ônibus e menos carros é por que os ônibus transporta mais pessoas e os carros transportam menos pessoas, se você for andar nas ruas você ver muitos moradores de rua. Nós e o prefeito poderíamos dar abrigos para eles. As ruas podem ter lixeiras recicláveis para o nosso uso, deveria ter mais rampas para cadeirantes, piso tátil e braile em livros para os cegos. Temos que ter mais proteção em frente de nossas escolas, temos que ter também menos poluições e ter árvores.</p>	<p>Título: O que precisamos em nosso bairro</p> <p>Em nosso bairro nós precisamos de menos carros e mais ônibus, o motivo de ter mais ônibus e menos carros é porque o ônibus transporta mais pessoas e os carros transportam menos. Se você for andar nas ruas você ver muitos moradores de rua. Nós e o prefeito poderíamos dar abrigos para eles. As ruas podem ter lixeiras recicláveis para o nosso uso, deveria ter mais rampas para cadeirantes, piso tátil e braile em livros para os cegos. Temos que ter mais proteção em frente de nossas escolas, temos que ter também menos poluições e ter árvores.</p>
--	--

Fonte: Carta de reclamação de aluno do 5º ano, 2022.

Após a leitura das dezesseis cartas de reclamação produzidas pelos alunos, no encontro semanal com o Professor Sol, confeccionamos a grade de análise das produções textuais dos alunos.

Quadro 5 - Grade de análise das produções textuais dos alunos

Produção inicial - “Carta de Reclamação”

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA
<p>I - CONTEXTO DE PRODUÇÃO/SITUAÇÃO COMUNICATIVA: O texto atende à situação de comunicação proposta? a - Enunciador (autor); b - Destinatário (leitores-alvo); c - Objetivo da produção; d - Circulação/suporte.</p>
<p>II - CONTEÚDO TEMÁTICO: a - As informações são suficientes, claras e precisas? b - O conteúdo das informações é coerente e pertinente? c - As informações são apresentadas em uma organização/sequência lógica?</p>
<p>III - PLANIFICAÇÃO/ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO: a - A organização das partes do texto está adequada para a carta de reclamação? b - A linguagem utilizada é adequada ao gênero e ao contexto de produção proposto? c - Há o predomínio de sequências narrativa e descritivas, tipologias do gênero carta de reclamação?</p>
<p>IV - TEXTUALIZAÇÃO/ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS:</p>

a - Utiliza adequadamente os organizadores textuais (coesão, marcadores de tempo, lugar etc.)?
b - Utiliza adequadamente os sinais de pontuação?
c - Utiliza a 3ª pessoa (carta de reclamação) também nos pronomes pessoais e possessivos?
d - Os tempos verbais são usados adequadamente?
e - Observação da escrita: ortografia, pontuação, concordância, entre outras regras gramaticais.
V - ESTILO/AUTORIA:
a - Apresenta traços de recursos próprios na elaboração da carta de reclamação? Quais?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

A elaboração da grade de análise foi um grande desafio, que nos proporcionou conhecer os critérios necessários para iniciarmos os módulos da SD, contribuindo para a análise das produções. Com base na grade de análise, levantamos os principais aspectos que deviam ser trabalhados com os alunos, conforme a Tabela abaixo.

Tabela 2 - Grade de análise dos resultados das produções textuais dos alunos
Produção inicial - “Carta de Reclamação”

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	ANÁLISE E COMENTÁRIOS		
	Sim	Não	Observação
I - CONTEXTO DE PRODUÇÃO/ SITUAÇÃO COMUNICATIVA:			
a - O texto atende à situação de comunicação proposta?	4	12	Necessário retomar
b - Destinatário (leitores-alvo)	4	12	Necessário retomar
II - CONTEÚDO TEMÁTICO:			
a - As informações são suficientes, claras e precisas?	3	13	Necessário retomar
b - O conteúdo das informações é coerente e pertinente?	3	13	Necessário retomar
c - As informações são apresentadas em uma organização/sequência lógica?	2	14	Necessário retomar
III - PLANIFICAÇÃO/ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO:			
a - A organização das partes do texto está adequada para a carta de reclamação?	3	13	Necessário retomar
b - A linguagem utilizada é adequada ao gênero e ao contexto de produção proposto?	3	13	Necessário retomar

c - Há o predomínio de sequências narrativa e descritivas, tipologias do gênero carta de reclamação?	3	13	Necessário retomar
IV - TEXTUALIZAÇÃO/ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS:			
a - Utiliza adequadamente os organizadores textuais (coesão, marcadores de tempo, lugar etc.)?	3	13	Necessário retomar
c - Utiliza a 3ª pessoa (carta de reclamação) também nos pronomes pessoais e possessivos?	3	13	Necessário retomar
d - Os tempos verbais são utilizados adequadamente?	9	7	Necessário observar
V- ESTILO/AUTORIA:			
a - Apresenta traços de recursos próprios na elaboração da carta de reclamação? Quais?	0	16	Necessário ensinar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Diante dos aspectos identificados, organizamos os módulos. No Quadro 6, abaixo, apresentamos o Módulo 1.

Quadro 6 - Módulo 1 – Tipo de Cartas

Oficina	Objetivos	Atividades
Aprendendo a distinguir diferentes tipos de cartas.	Analisar diferenças e semelhanças estruturais de diferentes tipos de cartas; Entender a importância dos parâmetros do contexto de produção (quem escreve; qual papel social assume ao escrever; por que escreve; para quem escreve; onde circulam).	Em grupo, analisar quatro modelos de carta: Carta pessoal, Carta de solicitação, Carta de reclamação - com o tema da compra de um produto, Carta do leitor; Expor, oralmente, as várias formas de iniciar e terminar a carta; Identificar os diferentes tipos e função das cartas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Os grupos realizaram as análises com grande interesse e, no momento da explanação, souberam apresentar os aspectos relevantes e necessários para o tipo de carta apresentada. O grupo que realizou a leitura de uma carta pessoal, rapidamente disse: “carta de um neto para sua avó”.

Ele escreveu para informar sobre sua viagem nas férias, que irá passar quinze dias em seu sítio, que levará seu amigo Ricardo e que já está com saudades. Em seus apontamentos, o grupo disse que foi fácil. A carta tinha data e local, onde mora o neto. Que ele foi carinhoso quando escreveu “querida vovó” e quando disse que “até breve, um grande abraço”. Que assinou com seu neto mais não escreveu seu nome. (Depoimento aluno João Victor, 20/10/2022).

Os demais grupos também apresentaram, mas sem considerarem muitos detalhes no momento da explicação. Dessa forma, no módulo seguinte, seguimos o planejado e lemos algumas cartas de reclamação para a ampliação do repertório.

Quadro 7 - Módulo 2 – Leitura de frases argumentativas

Oficina	Objetivos	Atividades
Carta de reclamação - aspectos globais.	Reconhecer o plano geral da carta de reclamação.	Atividade escrita de identificação de diferentes tipos de cartas; Atividade escrita de identificação das diferentes partes da carta de reclamação: analisar as etapas da argumentação; Leitura do passo a passo, para qualificar a consciência dos alunos sobre as necessidades da argumentação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Nesse módulo, os alunos puderam explorar os aspectos relevantes de uma carta de reclamação, por meio da leitura e da análise do passo a passo, dessa maneira, foi possível conscientizá-los da necessidade de bons argumentos. Os textos oferecidos para leitura traziam diferentes tipos de reclamações e, no momento das apresentações, os alunos expuseram suas ideias, ouvindo uns aos outros.

Novamente, em grupos, receberam textos variados para análise e posterior apresentação à turma. Conforme relatou o Professor Sol: “A Maria Fernanda falou que não tinha noção que a carta servia para tantas outras funções, além de conversar com alguém que está longe. Achei bacana ela perceber isso”. (Em reunião pelo Meet, 10/11/2022)

Quadro 8 - Módulo 3 – Identificando problemas ou necessidades

Oficina	Objetivos	Atividades
Apresentação do problema; Alvo da carta de reclamação.	Compreender a textualidade do relato e da descrição, para, então, descrever e relatar o problema da reclamação e solicitar uma solução.	Atividade oral, com esquema esboçado na lousa, sobre os problemas levantados pelos alunos; Leitura e análise de quatro cartas de reclamação; Preenchimento de um Quadro com os dados de cada uma das cartas; Interpretação oral das cartas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

O disparador dessa aula foi um passeio de observação pelo entorno da escola, em que verificaram a limpeza das ruas e calçadas, árvores, pavimentação, carros estacionados, muros e paredes depreciados, entre outros critérios levantados por eles. Em roda de conversa, na sala de aula, fizemos a socialização do que foi observado, garantindo a troca de ideias e dirimindo dúvidas ou problemas.

O empenho do grupo durante o passeio foi grande. Levaram celular, *tablet* para fotografar e bloco de anotações. Na apresentação, houve falas interessantes, que mostravam queixas e ideias para encaminhamento. Nessa atividade, eles tiveram a oportunidade de avaliar o que escreveram, ponderando as sugestões que poderiam dar, a fim de que a reclamação fosse atendida. Enfim, a produção final!

Quadro 9 – Produção final Carta de Reclamação

Oficina	Objetivos	Atividades
Produção final: elaboração da carta de reclamação.	Reescrever a carta de reclamação; Produção final da carta de reclamação.	Produção final da carta de reclamação, a partir de um processo de revisão e reescrita textual; Dispositivo didático: ficha de revisão da carta de reclamação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Na produção final, o Professor Sol devolveu os trabalhos iniciais e, calmamente, repetiu a consigna da primeira aplicação.

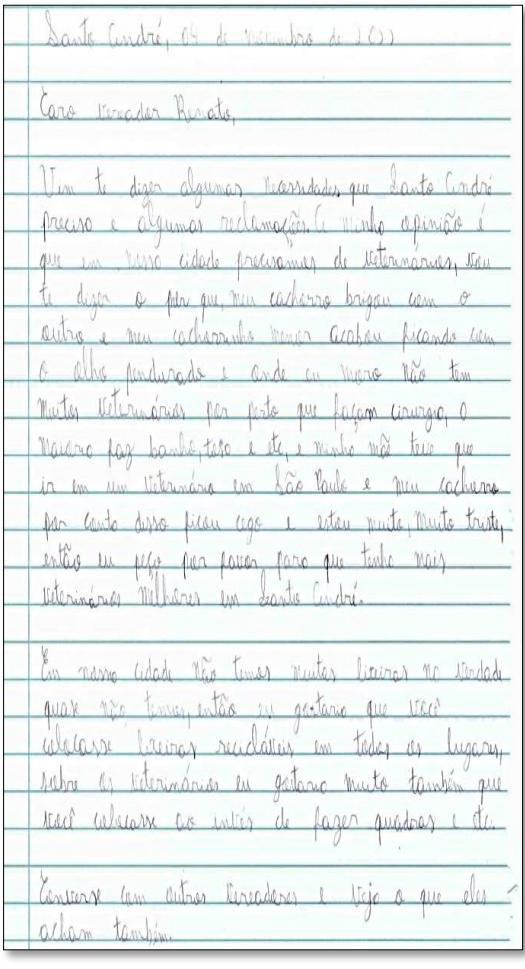
No entorno da escola e no bairro, temos alguns problemas que acabam atrapalhando o nosso dia a dia. Você consegue elencar quais são? E o que poderia fazer para ajudar a solucionar ou minimizar esses problemas? Para quem poderia pedir ajuda, para que, realmente, sua reclamação fosse ouvida e atendida? [...]

Agora é com vocês, cada um vai ler o que havia escrito na produção inicial, verificar se realmente continua sendo pertinente, ou se agora vocês mudariam ou acrescentariam alguma coisa. [...]

Façam com calma, não esqueçam que o vereador vai ler todas as cartas e apresentar para o prefeito suas reclamações e sugestões. (Depoimento do Professor Sol, 10/11/2022).

Foi pedido que escrevessem com uma letra bem legível; que utilizassem a linguagem argumentativa; que deixassem bem clara a reclamação; e se tivessem alguma sugestão para o vereador, que a mencionassem. Cada aluno entregaria a sua carta, pessoalmente, em uma visita agendada.

Figura 4 - Carta de Reclamação, produção final

 <p>Santo André, 04 de novembro de 2022.</p> <p>Caro vereador Renato,</p> <p>Vim te dizer algumas necessidades que Santo André precisa e algumas reclamações. A minha opinião é que em nossa cidade precisamos de veterinários, vou te dizer o por que, meu cachorro brigou com outro e o meu cachorro menor, acabou ficando com o olho pendurado e onde eu moro não tem muitos veterinários por parte que fazem cirurgia, o meu cachorro faz banho, tosa e etc, e minha mãe teve que ir em um veterinário em São Paulo e meu cachorro por conta disso ficou cego e está muito triste, então eu peço por favor para que tenha mais veterinários melhores em Santo André.</p> <p>Em nossa cidade não temos muitas lixeiras, na verdade quase não temos, então eu gostaria que você colocasse lixeiras recicláveis em todos os lugares. Sobre os veterinários eu gostaria muito também que você colocasse ao invés de quadras e etc.</p> <p>Converse com outros vereadores e veja o que eles acham também.</p>	<p>Santo André, 4 de novembro de 2022.</p> <p>Caro vereador Renato,</p> <p>Vim te dizer algumas necessidades que Santo André precisa e algumas reclamações. A minha opinião é que em nossa cidade precisamos de veterinários, vou te dizer o por que, meu cachorro brigou com outro e o meu cachorro menor, acabou ficando com o olho pendurado e onde eu moro não tem muitos veterinários que fazem cirurgia, a maioria faz banho, tosa e etc. e minha mãe teve que ir em um veterinário em São Paulo e por isso meu cachorro ficou cego, e eu fiquei muito, muito triste. Então eu peço por favor que tenha mais veterinários em Santo André.</p> <p>Em nossa cidade não temos muitas lixeiras, na verdade quase não temos, então eu gostaria que você colocasse lixeiras recicláveis em todos os lugares. Sobre os veterinários eu gostaria muito também que você colocasse ao invés de quadras e etc.</p> <p>Converse com os outros vereadores e veja o que eles acham também.</p>
---	--

Fonte: Carta de reclamação de aluna do 5º ano, 10/11/2022.

Pela imagem da carta, é possível avaliar o avanço da aluna: a melhora na estrutura textual, na organização das ideias e na escrita. Em geral, os alunos não só aprenderam a escrita argumentativa, como se prepararam para apresentar a carta. No dia agendado para a visita, eles conheceram pessoalmente o vereador, em seu gabinete, e foram à plenária. Dois alunos foram escolhidos para lerem suas cartas, com um tempo para conversarem sobre suas reclamações e sugestões. Segundo o Professor Sol:

Uma aluna falou que, no dia da visita à Câmara, ficou emocionada; gostou de ver que a sua produção foi ouvida, porque fez com que ela olhasse os problemas que estavam sempre ali no bairro, mas que ela não parava pra olhar e percebeu a importância de relatar. (Depoimento do Professor Sol, 10/11/2022).

O vereador agradeceu muito a participação dos alunos em seu gabinete e solicitou que, no ano seguinte, voltassem com outra turma, pois incentivar a cidadania desde pequenos é criar bons adultos, conscientes de seus direitos e responsáveis por suas ações. Por fim, novamente, utilizamos a grade na avaliação final das cartas e os resultados foram excelentes.

Tabela 3 - Grade de análise das produções textuais dos alunos
Produção final - “Carta de Reclamação”

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	ANÁLISE E COMENTÁRIOS	
	Sim	Não
I - CONTEXTO DE PRODUÇÃO / SITUAÇÃO COMUNICATIVA:		
O texto atende à situação de comunicação proposta?		
a - Enunciador (autor)	16	0
b - Destinatário (leitores-alvo)	16	0
c - Objetivo da produção	16	0
d - Circulação/suporte	16	0
II - CONTEÚDO TEMÁTICO:		
a - As informações são suficientes, claras e precisas?	13	3
b - O conteúdo das informações é coerente e pertinente?	12	4
c - As informações são apresentadas em uma organização/sequência lógica?	12	4

III - PLANIFICAÇÃO/ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO:		
a - A organização das partes do texto está adequada para uma carta de reclamação?	13	3
b - A linguagem utilizada é adequada ao gênero e ao contexto de produção proposto?	13	3
c - Há o predomínio de sequências narrativa e descritivas, tipologias do gênero carta de reclamação?	13	3
IV - TEXTUALIZAÇÃO/ELEMENTOS LINGUÍSTICOS E GRAMATICAIS:		
a - Utiliza adequadamente os organizadores textuais (coesão, marcadores de tempo, lugar etc.)?	13	3
b - Utiliza adequadamente os sinais de pontuação?	16	0
c - Utiliza a 3ª pessoa (carta de reclamação) também nos pronomes pessoais e possessivos?	13	3
d - Os tempos verbais são utilizados adequadamente?	14	2
e - Observação da escrita: ortografia, pontuação, concordância, entre outras regras gramaticais.	15	1
V- ESTILO/AUTORIA:		
a - Apresenta traços de recursos próprios na elaboração da carta de reclamação? Quais?	13	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Sistematizamos a sequência do trabalho realizado e apresentamos os objetivos de cada fase no Quadro abaixo:

Quadro 10 – Desenvolvimento da Sequência Didática

Fases da SD	Objetivos
Apresentação do projeto; Escrita inicial.	Motivar os alunos para a ação discursiva de reclamar ou solicitar; Produzir a versão inicial da carta de reclamação.
Aprendendo a distinguir diferentes tipos de cartas.	Analisar diferenças e semelhanças estruturais de diferentes tipos de cartas; Entender a importância dos parâmetros do contexto de produção (quem escreve; qual papel social assume ao escrever; por que escreve; para quem escreve, onde circulam).
Carta de reclamação - aspectos globais.	Reconhecer o plano geral da carta de reclamação.

Apresentação do problema-alvo da carta de reclamação.	Compreender a textualidade do relato e da descrição, para descrever e relatar o problema da reclamação e solicitar uma solução.
Produção final: elaboração da carta de reclamação.	Reescrever a carta de reclamação; Produção final da carta de reclamação.
Cumprindo o objetivo social da carta de reclamação.	Passar a limpo as cartas; Finalizar o projeto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com o Professor Sol, 2022.

Ao finalizar a escrita das cartas, encerramos a SD do Professor Sol, que participou ativamente, estudando, planejando, executando e mediando o aprendizado dos alunos. Por fim, ele relatou

[...] que a sequência didática, planejada para a sua turma, foi bastante válida no que diz respeito ao acompanhamento e aproveitamento de conteúdo por parte dos alunos. A utilização do gênero carta de reclamação foi assertivo, muito bem planejado, a execução foi exatamente de acordo com o proposto. Foi nítido [sic] os avanços dos textos dos alunos a cada etapa. Os ganhos em relação à compreensão dos alunos quanto ao tema carta, como os avanços nos argumentos utilizados por eles e a estrutura da carta. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 10/11/2022).

4.2.3 A Sequência Didática do gênero Biografia

O gênero biografia se dedica à descrição ou narração da vida de alguém, que se notabilizou de alguma forma. Em sentido restrito, uma biografia se reporta à extensão da vida de uma pessoa, recontando os eventos que a constituíram, mas também recriando as imagens de como eles foram. Existem vários tipos de biografias: informativa, crítica, *standard* e interpretativa. Decidimos utilizar a biografia informativa, por ser objetiva e se basear em fatos materiais.

Esse gênero é atrativo porque, por meio dos relatos, acompanhamos os dramas e alegrias, sucessos e insucessos de vidas humanas biografadas. É um registro de trajetória, que tem papel histórico-social importante. Por outro lado, a leitura de biografias proporciona ao indivíduo se espelhar e seguir, ou não, exemplos de outras pessoas. Os elementos fundamentais desse gênero são:

- Os acontecimentos devem estar ordenados em sequência temporal, ou seja, do mais antigo para o mais recente;

- Deve haver um trabalho prévio de seleção das informações consideradas relevantes para o leitor;
- Deve-se evitar julgamentos de valor, expressões adjetivas, que indiquem a opinião do autor a respeito das informações que apresenta.

Para aprofundar nossos estudos, propusemos a leitura de alguns textos:

- “Estudo sobre as sequências textuais no gênero biografia”, de Ana Valéria Bork e Iara Bemquerer Costa, 2011;
- Livro Biografia, da Professora Ana Silvia Moço Aparício (2018);
- “Modelo Didático de Gênero e Sequência Didática: gênero textual Autobiografia”, de Edena Joselita Baccin, pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008.

Após essas leituras, iniciamos o planejamento da SD de biografia, considerando as características da turma da Professora Lua.

Minha turma é formada por trinta alunos, sendo que cinco alunos com deficiência, quatro alunos com TEA [Transtorno do Espectro Autista] e uma aluna DI [deficiente intelectual], com Síndrome de Down. Mas estou confiante e acredito que essa proposta é desafiadora para alguns, pois nem todos meus alunos escrevem alfabeticamente. Outro desafio seria produzir trinta biografias. (Depoimento Professora Lua, Meet, 15/09/2022 – acréscimos nossos).

Nesse momento, ponderamos e decidimos que os alunos poderiam fazer as atividades em duplas ou trios. Acreditamos que, com o desenvolvimento da SD do gênero biografia, haveria uma excelente proposta de escrita e que a produção de um livro seria muito motivadora para os alunos.

Apresentação da situação:

Em roda de conversa, primeiro, a Professora Lua falou que naquela unidade escolar existiam muitos funcionários, que cada um tinha a sua função, para que a escola estivesse sempre limpa e arrumada, com os espaços coletivos organizados; para que ela fosse segura; e para que os pais pudessem ser atendidos prontamente quando precisassem. Os funcionários são pessoas importantes, que precisam ser reconhecidas e homenageadas.

1. P: O que vocês acham?
2. P: Tem algum funcionário em especial que vocês querem homenagear?
3. P: O que vocês podem fazer para homenagear cada um que for escolhido?

Nesse momento, cada aluno disse quem seria essa pessoa, então, eles fizeram uma lista com o nome dos funcionários escolhidos. A Professora Lua perguntou como fariam a homenagem e os alunos tiveram muitas ideias:

4. A: Fazer cartinha.
5. A: Fazer um desenho.
6. A: Dar um presente, flor ou chocolate.
7. P: Qual seria a homenagem que todos poderiam levar para suas casas?
8. P: Como divulgaríamos para que outras pessoas soubessem quem eram os homenageados?
9. A: Vamos fazer um texto professora?
10. P: Que tipo de texto?
11. A: Um que fale da vida das pessoas.
12. P: Vocês sabem como chama esse tipo de texto?
13. A: Biografia.
14. P: Então, vamos convidar os funcionários e marcar o dia e a hora para que vocês possam fazer as entrevistas.
15. P: Como vocês vão anotar, para depois escrever o texto sobre a pessoa que foi biografada?
16. A: Vamos anotar cada um em uma folha.
17. A: Assim, cada um anotando, se alguém esquecer o outro lembra.
18. A: Tem que escrever com letra bonita, porque depois não dá pra ler.
19. A: Para juntar todos os textos e escrever um livro.

Diante dessa proposta e após um período de discussão, os alunos chegaram à ideia de escrever um livro de biografias, contando a história de vida dos funcionários escolhidos. Como podemos observar no registro da roda de conversa, da situação inicial da SD, a consigna do professor contém a explicitação dos seguintes elementos:

- 1 - O gênero do texto: biografia;
- 2 - Características típicas do gênero: texto escrito, que relata a vida de alguém;
- 3 - O leitor-alvo: todos os biografados e a comunidade escolar;
- 4 - Forma da produção: livro de biografias (manuscrito);
- 5 - Lugar de circulação: a escola.

Em parceria com a Professora Lua, acompanhei os alunos durante as entrevistas, que foram registradas em vídeo para que pudéssemos retomar as informações sobre a pessoa entrevistada posteriormente e, assim, a gravação qualificaria os textos.

A produção inicial aconteceu após as entrevistas, processo que durou dois dias. Foram catorze pessoas entrevistadas por alunos organizados em onze duplas e três trios. Os funcionários, prontamente, aceitaram participar do projeto de pesquisa e foram amistosos e atenciosos com os alunos. Os escolhidos foram: três professoras, dois professores, uma merendeira, um auxiliar administrativo, dois AIE (Agente e Inclusão Escolar), duas auxiliares de serviços gerais, uma auxiliar de transporte escolar, a coordenadora e a vice-diretora da unidade escolar.

Após a leitura dos catorze textos biográficos produzidos pelos alunos, no encontro com a pesquisadora, confeccionamos a grade de análise das produções textuais dos alunos.

**Tabela 4 - Grade de análise das produções textuais dos alunos
Produção inicial - “Biografia”**

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	ANÁLISE E COMENTÁRIOS		
I-CONTEXTO DE PRODUÇÃO / SITUAÇÃO COMUNICATIVA: O texto atende à situação de comunicação proposta?	Sim	Não	Observações
Enunciador (autor)	14	0	Todos se nomearam autores.
Destinatário (leitores-alvo)	14	0	Todos registraram o nome do biografado.
Objetivo da produção	14	0	Registraram os dados dos biografados.
Circulação/suporte			Ainda não.
II-CONTEÚDO TEMÁTICO: As informações são suficientes, claras e precisas?	8	7	Alguns escreveram como se fosse uma lista.
O conteúdo das informações é coerente e pertinente?	8	7	Precisa melhorar a coerência.
As informações são apresentadas em uma organização/sequência lógica?	3	11	Ainda não.
Há informações do biografado: data e local de seu nascimento; fatos importantes da vida dessa pessoa; fatos inusitados?	5	9	O item ainda precisa ser qualificado.
III-PLANIFICAÇÃO/ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO:			

A organização das partes do texto está adequada à biografia?	3	11	O item precisa ser trabalhado.
O texto pode ser considerado um exemplar do gênero? É possível reconhecer o texto como sendo uma biografia?	0	14	Item a ser ensinado.
Há o predomínio de sequências narrativa e descritivas, tipologias do gênero biografia?	3	11	O item precisa ser trabalhado.
IV-TEXTUALIZAÇÃO/ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS:			
Utiliza adequadamente os sinais de pontuação?	8	7	Precisa melhorar a pontuação.
Há marcadores de tempo (anos, datas, expressões temporais)?	5	9	O item ainda precisa ser qualificado.
V- ESTILO/AUTORIA:			
Apresenta traços de recursos próprios na elaboração da biografia? Quais?	0	14	Item a ser ensinado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Ao término da avaliação inicial, preparamos os módulos para serem realizados durante três semanas, conforme apresento a seguir.

Quadro 11: Módulo 1 - Tipo de Biografia

Oficinas	Objetivos	Atividades
Escrita inicial.	Entrevistar os funcionários; Produzir a versão inicial da biografia.	Atividade realizada em dupla; Fomentar a leitura de biografias de pessoas que as crianças conheçam para, depois, apresentarem o biografado aos amigos, socializando em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

As biografias selecionadas foram as seguintes: Malala Yousafzai, Tarsila do Amaral, Pitágoras, Mauricio de Sousa, Ziraldo, Chiquinha Gonzaga, Clarice Lispector e Cecilia Meireles. Em duplas, fizeram a leitura em voz alta dos textos, depois escolheram quem iria apresentar para a turma da sala. Todos se envolveram durante as atividades, respeitando a fala dos colegas.

Sobre essa experiência, a Professora Lua disse: “Foi uma aula bem divertida, eles observaram as datas de nascimento, quem era brasileiro e quem não era, se a pessoa realmente era importante. Várias colocações super pertinentes eles fizeram”.

Quadro 12 - Módulo 2 – Biografias de pessoas famosas, porém, desconhecidas dos alunos

Oficinas	Objetivos	Atividades
Dados biográficos.	Reconhecer os elementos biográficos imprescindíveis em um texto.	Realizar a leitura do texto em dupla, procurando identificar os dados biográficos; Preencher a ficha dos dados biográficos; Apresentar a ficha para a turma, lendo em voz alta.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Os elementos essenciais da biografia são o nome, local e data de nascimento, a vida escolar e profissional, alguma realização importante e outras considerações relevantes. Foi solicitado que encontrassem os itens necessários para o preenchimento do quadro de informações, depois, cada grupo fez a sua apresentação para a sala.

Quadro 13 - Estudo da biografia

Localize no texto as informações para preencher o quadro:

Nome completo da pessoa biografada:	
Local e data de nascimento:	
Fatos e feitos mais importantes:	
Onde estudou:	
Trabalhos que já teve:	
Onde morou ou mora:	
O que considera importante:	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em parceria com a Professora Lua, 2022.

A Professora Lua, ao descrever a atividade, mencionou:

Durante apresentação, eles comentavam: o meu é mais velho, o seu não é brasileiro, estudou em várias escolas e outras coisas que eles acharam interessante, teve um momento que parecia estar em um jogo, perguntando

quem tem o dado maior! Foi bem engraçado. (Depoimento da Professora Lua. Meet, 06/10/2022).

**Quadro 14 - Módulo 3 – Biografias de pessoas famosas,
escolhidas pelos alunos**

Oficinas	Objetivos	Atividades
Organização de um texto biográfico.	Compreender a importância de obter os dados previamente e da escrita com sequência temporal ou cronológica.	Leitura dos Quadros com dados biográficos; Em uma folha em branco, escrever o texto biográfico, lembrando de todos os dados importantes; Realizar leitura em voz alta diante da sala, para apresentar resultados aos colegas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Os desempenhos da turma em relação à escrita e à leitura foram muito bons; ao final da atividade, a professora fez a seguinte observação, em nosso encontro:

Esta foi a atividade em que eles demonstraram maior interesse. Os personagens foram escolhidos por eles: Neymar, Dom Pedro, Geleia, Michael Jackson e Elon Musk, mas a atividade era ler a tabela e transformar em texto biográfico. Eles produziram em duplas: cinco duplas escolheram o Neymar; duas duplas, Dom Pedro; quatro, o Geleia; três, o Michael Jackson; e apenas uma dupla escolheu o Elon Musk.

Durante as apresentações, eles sempre tentavam trazer algo engraçado, mesmo falando da mesma pessoa, pareciam que estavam competindo quem apresenta melhor [sic]. (Professora Lua, Meet, 06/10/2022).

Caminhávamos para a finalização da SD e a Professora Lua disse que disponibilizaria os vídeos na aula seguinte caso percebesse que precisavam assistir novamente às entrevistas, para produzirem o texto final. Aproveitou para solicitar à pesquisadora, auxílio de uma estagiária ou de um professor *flex*⁵, para que acompanhassem as escritas finais com as duplas ou trios.

⁵ Professor que auxilia o apoio pedagógico aos alunos, tanto fora da sala de aula como dentro dela, e por período determinado, para que o professor efetivo realize intervenção direta com os alunos, individualmente, em dupla ou em pequenos grupos.

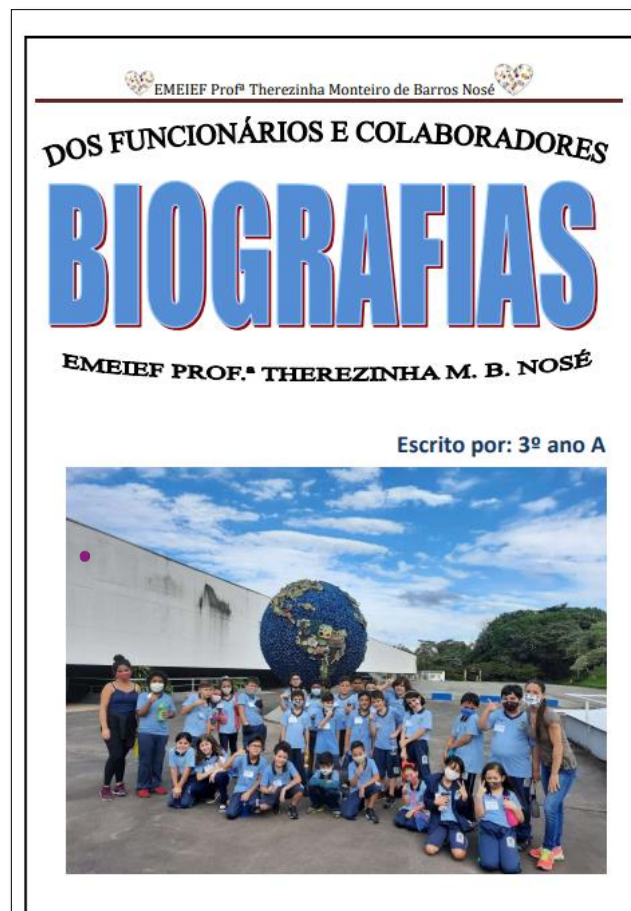
Quadro 15 – Produção final - Biografia

Oficinas	Objetivos	Atividades
Produção final: elaboração do texto final.	Escrever o texto final da pessoa biografada, de forma legível para ser publicado.	Fazer a leitura do texto inicial entregue pela professora; Analisar se os dados são suficientes ou não; Em uma folha em branco, reescrever a biografia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Na **produção final** foi solicitado aos alunos que escrevessem a biografia em uma nova folha, com letra bem caprichada e sem esquecer dos detalhes, para compor o livro de biografias, que foi impresso e distribuído a todos os biografados e aos alunos, como lembrança do 3º ano.

Figura 5 - Capa do livro dos alunos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua. Fotografia de Professora Lua. 2022.

No encontro final, para a sistematização do Quadro da SD percorrida, com a descrição das fases e objetivos, realizamos a avaliação das biografias e ficamos surpresos e felizes, porque os resultados foram excelentes. Nós nos emocionamos com as letrinhas das crianças, o capricho na escolha da foto, o empenho de todos.

Certamente, a SD foi eficiente e significativa para eles, assim como para os profissionais que aceitaram participar da pesquisa e para a Professora Lua, responsável por essa experiência inesquecível, que muito contribuiu para o seu caminho na docência, conforme mostra o Quadro a seguir.

Quadro 16 – Sequência Didática - Biografia

Oficinas	Objetivos
Apresentação do projeto.	Motivar os alunos sobre a importância de conhecerem os funcionários da escola e suas histórias de vida.
Escrita inicial.	Entrevistar os funcionários; Produzir a versão inicial da biografia.
Biografia de personagens importantes.	Analisar diferentes biografias, atentando-se aos pontos incomuns desse tipo de texto; Entender a importância dos parâmetros do contexto de produção (quem escreve; qual papel social assume ao escrever; por que escreve; para quem escreve, onde circulam).
Dados biográficos.	Reconhecer os elementos biográficos imprescindíveis em um texto.
Organização do texto biográfico.	Compreender a importância de obter os dados previamente e da escrita com sequência temporal ou cronológica.
Produção final: elaboração do texto final.	Escrever o texto final da pessoa biografada; Escrever de forma legível, para ser publicado.
Publicação do livro de biografias.	Passar a limpo o texto, para que todos consigam ler; Finalizar o projeto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Quadro 17 - Grade Biografia – Produção final - “Biografia”

ITENS PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	ANÁLISE E COMENTÁRIOS		
CONTEXTO DE PRODUÇÃO / SITUAÇÃO COMUNICATIVA: O texto atende à situação de comunicação proposta?	Sim	Não	Observações
Enunciador (autor)	14	0	Todos se nomearam autores.
Destinatário (leitores-alvo)	14	0	Todos registraram o nome do biografado.
Objetivo da produção	14	0	Registraram os dados dos biografados.
Circulação/suporte			Ainda não.
CONTEÚDO TEMÁTICO: As informações são suficientes, claras e precisas?	12	2	Alguns ainda escreveram como se fosse uma lista.
O conteúdo das informações é coerente e pertinente?	14	0	É preciso melhorar a coerência.
As informações são apresentadas em uma organização/sequência lógica?	12	2	Ainda não.
Há informações do biografado: data e local de seu nascimento; fatos importantes da vida dessa pessoa; fatos inusitados?	12	2	O item ainda precisa ser qualificado.
PLANIFICAÇÃO/ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO TEXTO: A organização das partes do texto está adequada para a biografia?	12	2	O item precisa ser trabalhado.
O texto pode ser considerado um exemplar do gênero? É possível reconhecer o texto como sendo uma biografia?	12	2	Item a ser ensinado.
Há o predomínio de sequências narrativa e descritivas, tipologias do gênero biografia?	12	2	O item precisa ser trabalhado.
IV-TEXTUALIZAÇÃO/ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMÁTICAIS:			
Utiliza adequadamente os sinais de pontuação?	13	1	É preciso melhorar a pontuação.
Há marcadores de tempo (anos, datas, expressões temporais)?	13	1	O item ainda precisa ser qualificado.
V- ESTILO/AUTORIA:			
Apresenta traços de recursos próprios na elaboração da biografia? Quais?	12	2	Item a ser ensinado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em parceria com a Professora Lua, 2022.

Com a correção da produção final, a análise dos textos produzidos e a confecção do livro, finalizamos essa SD.

Relato da Professora Lua (Meet, 10/11/2022):

Realizando essa sequência didática, eu percebi que a construção coletiva do conhecimento, principalmente, na questão desse gênero ser biografia, mas de como foi construída com as entrevistas, os alunos puderam ver as perguntas dos outros, então, eles puderam construir as próprias perguntas, mas se baseando também no conhecimento dos outros. Acho que isso fez toda a diferença para eles, então, eu percebi que quanto mais eles assistiam às entrevistas dos outros, melhores ficavam. As últimas entrevistas foram melhores e com muito mais questões, do que as primeiras. Eles foram realmente aprendendo uns com os outros, acho que é isso o que eu mais aprendi nesse processo.

4.3 Reflexão sobre o processo colaborativo na construção e desenvolvimento da Sequência Didática

Os estudos de Cochran-Smith, relatados por Fiorentini (2016), destacam a relevância dos processos reflexivos, que não são ensinados, mas adquiridos no exercício da experiência docente. Nessa direção, a autora evidencia a importância das comunidades investigativas, nas quais professores se reúnem para, juntos e por meio da reflexão sobre a própria prática, buscarem aprofundamentos teóricos que contribuam com avanços para o ensino e as aprendizagens.

A seguir, cito as reflexões dos professores iniciantes participantes da pesquisa. O Professor Sol relatou (Meet, 10/11/2022):

Do meu ponto de vista, como professor no início de carreira, o trabalho com a sequência didática qualifica o trabalho com os alunos; também nos encontros, nas discussões e na leitura dos materiais de estudo. A questão formativa, que foi construída em nossos encontros, planejando e já refletindo sobre os próximos passos. [...] A sequência possibilitou ensinar com significado: os alunos se sentiram desafiados e produziram suas cartas com muita dedicação e qualidade. Em relação ao que poderia melhorar, eu acho que não tem nada que poderia melhorar porque, com relação ao que aconteceu com a turma, a sequência didática virou quase que um miniprojeto, que foi, inclusive, finalizado com a visita lá na Câmara Municipal. A apresentação das produções textuais das crianças na tribuna, para o vereador, isso foi bastante interessante para eles.

Quando questionado sobre a necessidade de alguma mudança ou correção, respondeu:

A sequência didática foi aplicada em um curto período. Talvez, planejar com um período maior. Eu adorei trabalhar com a sequência didática, acho que as crianças também gostaram bastante e foi mais um ganho, nesse ano de 2022 e no trabalho com o 5º ano. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 10/11/2022).

Ao final, comentou:

Agradeço bastante a oportunidade de ter participado do seu projeto de pesquisa, na verdade, não foi nenhum trabalho, no que diz respeito a trabalho mesmo, a fazer as coisas, porque foi bastante engrandecedor para mim, enquanto professor na sala de aula, poder me utilizar dessa metodologia; que a gente se sentou, estudou, pensou, planejou, e aplicar ela com as crianças foi bastante legal, então, só tenho que agradecer a você, a Professora Lua e boa sorte, aí, na sua pesquisa e obrigadão. (Depoimento do Professor Sol, Meet, 10/11/2022).

Reflexão da Professora Lua,

[...] já havia ouvido muito falar em sequência didática, mas o principal foi como estruturar uma sequência didática, porque a gente ouviu falar o processo com sequências didáticas, na importância da sequência didática, mas a gente não aprende na faculdade a realizar uma sequência didática. [...] Com os alunos, então, eu aprendi na prática, não é só como que funciona, mas a partir do interesse, do ponto de vista do que os alunos sabem. Não me lembro de quando aluna ter participado de nada parecido. Porque, como aluna, era o professor que dava o conteúdo e a gente estudava aquele conteúdo; eu não percebia, é, que o professor partia do que eu já sabia, ele sempre dava o conteúdo pronto acabou. [...] Com a construção colaborativa da sequência didática, acho que a primeira coisa que me chamou atenção foi isso: a gente partir de onde eles sabem. A gente constrói junto conhecimento; acho que muito se fala sobre a construção do conhecimento coletivo, mas na prática, às vezes, não vejo que a gente faz isso. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 10/11/2022).

Quando questionada sobre a necessidade de alguma mudança ou correção, respondeu:

Posso pensar como um professor iniciante pode construir uma sequência didática, a importância da sequência didática. O tempo foi corrido, porque a gente acabou fazendo em pouco tempo, no final do ano tudo passa muito rápido. Mas eu acho que foi super proveitoso, o produto ficou lindo, eles gostaram tanto, que a ideia era para fazer apenas para os entrevistados e eles quiseram uma cópia para eles. Porque eles realmente gostaram e se empenharam em fazer, você via que eles estavam fazendo parte do processo, não é que eles estavam ali só por estar, eles estavam participando do trabalho proposto, eu achei que isso foi bem legal. Refletindo sobre a aprendizagem dos alunos, eu acho que foi isso que eu falei, eles construíram coletivamente seus saberes sobre o gênero biografia, compreenderam a estrutura, sem a necessidade de explicações, foram aprendendo e, no final, ficaram muito parecidas, mesmo sendo de pessoas diferentes. Avalio a sequência didática ótima, por isso, não mudaria nada, mas a questão do tempo. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 10/11/2022).

E, conclui:

Algo que você precisa saber como pesquisadora é que esse trabalho fez muita diferença; como eu disse, no começo, a gente ensina do jeito que a gente aprende. Não é que não tivemos bons professores, bons exemplos, é claro que tivemos. Talvez, não tenha vivenciado, não me lembro de participar

de alguma sequência didática com um produto tão legal, eu acho que se eu tivesse tido eu lembraria. Acredito na aprendizagem significativa, eu não sei se eu tive quando eu era aluna. Quero agradecer o que tive com você eu sempre agradeço por ter tido isso nessa Unidade Escolar; aqui, tive um norte, sempre fui bem orientada e acho que isso, para um professor iniciante, faz toda a diferença. Outra coisa que eu achei legal da sequência foi colocarmos as biografias de pessoas interessantes para os alunos. Percebi que quanto mais eles participavam da escolha das pessoas, que eles gostariam de conhecer, mais interessante a aula ficava. Então, por várias vezes, deixei de fazer outras demandas, para dar continuidade na sequência didática, com pesquisa de pessoas importantes, personalidades que eles estudavam em outros conteúdos. Em história, se a gente estava estudando na História do Brasil, muitos quiseram saber sobre a história de Dom Pedro e de Pedro Álvares Cabral. Em matemática, a gente falou sobre a tábua de Pitágoras, eles quiseram conhecer quem foi Pitágoras. Acho que isso é válido falar na finalização do seu projeto. (Depoimento da Professora Lua, Meet, 10/11/2022).

Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos. O importante é que os professores se preparem para um trabalho sobre eles próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2019, p. 6).

Muitos foram os benefícios da pesquisa para os professores iniciantes participantes. O trabalho colaborativo estimulou o pensamento crítico sobre o próprio fazer pedagógico e a autoria docente, por meio da reflexão e da prática compartilhada, a fim de superar desafios de sala de aula e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento profissional docente dos participantes.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto desta pesquisa é um protótipo de ensino. Trata-se de um material apresentado à rede municipal, em que a pesquisa foi realizada, com o objetivo de qualificar o acolhimento dos professores iniciantes, apresentar-lhes a documentação oficial da rede e as possibilidades de trabalho com a SD. O Protótipo é um material navegável, que auxilia quem o utiliza a avançar em seus conhecimentos, ou na aprendizagem que deseja alcançar. Segundo Rojo (2012, p. 8), protótipos são “estruturas flexíveis e vasadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los”.

O protótipo pode ser disponibilizado por *e-mail*, *WhatsApp* ou por *link* de acesso. Sua configuração é muito intuitiva, contendo os documentos curriculares, que norteiam o trabalho docente. O objetivo é compreender quais desafios, expectativas e obstáculos os professores iniciantes enfrentam no processo de indução, no contexto escolar, uma vez que, ao ingressarem na rede municipal, os profissionais recém-contratados precisam entender a linha teórica utilizada pela Rede Municipal e sua concepção de educação.

Esse protótipo visa a facilitar esse momento de ingresso, bem como acolher e compreender as expectativas desses professores, além de apresentar, de forma interativa, a documentação Curricular da Rede. O público-alvo são os professores recém-convocados a assumirem o cargo de docentes na rede pública de ensino. Momento em que são apresentadas as vagas disponíveis, para a escolha do docente, nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental ou EJA. Durante os três primeiros anos, o docente pode passar por diferentes escolas, distribuídas nas diversas modalidades, conforme a sua escolha, então, nem sempre a escola desejada estará à disposição na primeira vez, até que, posteriormente, seja lotado em uma escola específica e tenha a sua sala de aula.

O *Padlet* será o artefato aplicado como ferramenta *on-line*, que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo, para registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia. Funciona como uma folha de papel, onde se pode inserir qualquer tipo de conteúdo (textos, imagens, vídeos, *hiperlinks*) juntamente com outras pessoas. O *Padlet* potencializará a interação entre o pesquisador e os professores participantes da pesquisa. O *Sway* é uma nova aplicação do *Microsoft Office*, que torna mais fácil criar e compartilhar apresentações, histórias pessoais,

relatórios interativos, entre outros. Esse programa será utilizado para inserir os documentos necessários, para que o professor participante faça a leitura de forma interativa.

O protótipo, na íntegra, pode ser acessado no link:
<https://padlet.com/vivianelais01/conhecendo-a-rede-municipal-de-santo-andr-2on11xeuimxe1ea7>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos os objetivos e os passos percorridos ao longo desse trabalho, sendo necessário relembrar o percurso profissional da pesquisadora e as inquietações que a moveram para realizar a pesquisa, cuja questão norteadora é: “Quais as contribuições da construção colaborativa de sequências didáticas para o desenvolvimento profissional do professor iniciante?”

A pesquisa é uma intervenção pedagógica e se refere a um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Seu objetivo central foi investigar contribuições sobre a parceria do professor coordenador na elaboração de sequências didáticas, para o desenvolvimento profissional do professor iniciante, além dos objetivos específicos. O referencial teórico utilizado contribuiu para o embasamento e a consolidação dos dados coletados e foi dividido em temáticas, para melhor compreender o percurso do professor iniciante e, assim, fundamentar a pesquisa.

Os temas estudados foram: a “Função da Escola”, questão evidenciada nos estudos de Nóvoa (2019); as comunidades investigativas de Fiorentini e Crecci (2016); o professor iniciante e o período de indução docente nos estudos Marcelo Garcia (201), André (2019), entre outros. No que tange aos processos de sequência didática, destacam-se as contribuições de Dolz, Schneuwly, Noverraz (2004) e Mizukami (2019). No tocante ao conhecimento dos gêneros textuais, vale citar as autoras Aparicio, Andrade (2014 e 2016), Rojo (2012). Importante dizer que, na coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas, sendo que ambos ocorreram de forma *on-line*.

As descobertas da pesquisa permitiram refletir que o planejamento e desenvolvimento da sequência didática, em parceria com professores em início de carreira e junto às suas turmas, possibilitou trabalhar com gêneros orais e escritos no ensino da escrita, visando à aprendizagem dos alunos, numa perspectiva inclusiva, por meio de estratégias colaborativas e contextualizadas. As descobertas foram organizadas em três categorias e suas decorrentes subcategorias; foram constituídas por meio de estudos relevantes para o tema, que possibilitaram qualificar a coleta de dados.

A “Construção colaborativa das sequências didáticas: dos encontros de formação à sala de aula” é o tema principal. Na primeira categoria estão “Os encontros iniciais com os professores participantes”, cujos objetivos foram conhecê-los melhor e

potencializar discussões para que se reconhecessem como professores iniciantes. Dividimos o processo em quatro encontros, em que discutimos o porquê da escolha da profissão, resgatamos seus memoriais e refletimos sobre as dificuldades, desafios e estratégias de enfrentamento do professor iniciante. Esses são os títulos dados a cada encontro: “Conhecendo o grupo e se reconhecendo como professor iniciante”; “Relatando a escolha da profissão docente”; “Recontando o Memorial”; e “Refletindo sobre dificuldades, desafios e estratégias de enfrentamento do professor iniciante”.

Analisamos os documentos da rede municipal e o plano de ensino da turma antes de escolhermos o melhor gênero a ser desenvolvido na sequência didática. Esse foi um momento determinante para a ampliação dos vínculos e a constituição da comunidade investigativa, composta pela pesquisadora e os dois professores iniciantes participantes da pesquisa.

Na segunda categoria, “O desenvolvimento de Sequências Didáticas”, iniciamos o aprofundamento teórico com o estudo da importância da consigna. Em “A escolha dos gêneros das Sequências Didáticas”, escolhemos os gêneros com os quais trabalharíamos: “Carta de Reclamação”, como texto argumentativo, para a turma do 5º ano, e “Biografia”, da tipologia relato, com a turma do 3º ano. Nesse momento, ampliamos muito nosso conhecimento e qualificamos nossos saberes por meio dos gêneros orais e escritos.

Em relação à execução das sequências didáticas, construídas colaborativamente: as respostas dos alunos foram continuamente avaliadas a fim de oferecer o que eles e elas realmente precisavam. Cada turma teve o próprio percurso da sequência didática e produziu diferentes produtos. Finalizamos com a ida do 5º ano ao gabinete de um vereador do município, para a entrega em mãos das cartas de reclamação. E com a produção, impressão e entrega do livro de “Biografia dos Funcionários da Unidade Escolar”, realizado pela turma do 3º ano. Podemos dizer que aprendemos muito, alunos, professores e pesquisadora.

A terceira e última categoria, “Reflexão sobre o processo colaborativo na construção e desenvolvimento da sequência didática”, foi um momento privilegiado e de grande valor para os três integrantes da pesquisa. A colaboração, enquanto estratégia de modificação e inovação no contexto da sala de aula, favoreceu o desenvolvimento e o engajamento dos alunos. As atividades apresentadas são frutos do processo de acolhimento do professor iniciante e não foram propostas com a intenção de “modelizar” ou “padronizar” as suas práticas, mas para evidenciar que é

possível torná-las necessárias e envolventes e, ao mesmo tempo, únicas, pois são transformadas segundo a situação, o contexto e o indivíduo.

Ambas as sequências didáticas vivenciadas foram envolventes, viáveis e desafiadoras frente à nova geração de alunos. Eles se apropriaram dessa prática de escrita de tal modo que quiseram apresentar o livro das biografias dos funcionários da escola aos demais, enquanto a outra turma só pensava em mandar cartas de reclamação, para a diretora da escola, para o setor responsável pela merenda, para algumas turmas, que durante a utilização do pátio estavam atrapalhando com seu barulho. Os alunos não economizaram esforços para melhorarem seus textos e todas as habilidades que compõem a competência de escritor/a. Mais uma vez, a ação docente foi determinante na consolidação da aprendizagem dos alunos e no sucesso de todos.

Também se pretendia elaborar um protótipo de ensino para subsidiar o trabalho de outros professores, não como modelo pronto e acabado, mas como material aberto às possibilidades de cada um de considerar os diferentes contextos em que está inserido e de buscar, cada vez mais, propostas didáticas e intervenções efetivas que garantam o avanço significativo de seus alunos. Este protótipo de ensino possui uma breve fundamentação teórica sobre os documentos curriculares da Rede Municipal de Santo André, organizada pela Secretaria de Educação, a qual tem o intuito de estimular que outros professores leiam, podendo ser um recurso didático ou objeto de conhecimento inerente ao contexto atual.

A criação desse protótipo decorre da necessidade de acolher os professores recém-contratados pela rede municipal, apresentar a documentação oficial e oferecer uma base inicial para preencher as lacunas da formação inicial desses sujeitos. Para além disso, é importante que o professor esteja engajado em seu saber e que busque a autoformação ao longo da carreira docente. A escolha do trabalho com sequência didática, comprova a questão levantada pela pesquisa e demonstra ter sido uma excelente estratégia de ensino, que realmente qualificou a prática dos professores iniciantes participantes.

Finalizo as considerações, dizendo que a pesquisa possibilitou à pesquisadora comprovar a questão inicial, com a construção colaborativa das sequências didáticas e o aprofundamento dos conhecimentos de todos os participantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Como me constitui professora: explicitando o implícito. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, v. 7, n. 1, 2014.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In. ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**, Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 71-96.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação** - ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da. **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Campinas: Pontes, 2014.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. A construção de sequência didática para o ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência de formação docente no âmbito do PIBID. **Revista Metodista**, v. 19, n. 1, p. 13-39, 2016.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita. In. APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da (orgs.). **Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2018, p. 11-30.

BACCIN, Edena Joselita. **Modelo Didático de Gênero e Sequência Didática**: gênero textual autobiografia. Produção Didático-Pedagógica - Unidade Didática, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Cascavel, PR, dez. 2008.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. (Coleção Trabalhando com gêneros do discurso argumentar).

BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante de. **A prática da produção do texto argumentativo numa sala de aula multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 110f. Dissertação (mestrado profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2018.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-23, jan./dez. 2020.

BORK, Ana Valéria Bisetto; COSTA, Iara Bemquerer. Estudo sobre as sequências textuais no gênero biografia. In. Congresso Internacional da Abralín, 7, 2011, Curitiba, PR. **Anais [...]**, Curitiba: Abralín - Associação Brasileira de Linguística, v. único, p. 285-296, 2011.

CARVALHAES, Vinicius Leite da Silva. **O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia: (re)formulando práticas**. 2019. 145f. Dissertação (mestrado profissional em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: the education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, Washington, n. 19, p. 5-28, 2003.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO; Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 45, p. 57-67, mai./ago. 2013.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução de Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, MG, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013.

FIORENTINI, Dário. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-75.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224–1249, out./dez. 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo; MARCELO-MARTINEZ, Paula.; JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después: análisis retrospectivo e experiencias de inducción de profesores principiantes. **Profesorado** – Revista de currículum y formación del profesorado, v. 25, n. 2, p. 99-121, 2021.

GAVA, Fabiana Goveia; ROCHA, Milena Trude Lima Giacomel da; GARCIA, Vanessa Ferreira. Pesquisa colaborativa em educação. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 73-80, jan./abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

GREGÓRIO, Regina Maria; CECÍLIO, Sandra Regina. **Carta de Reclamação**: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 69–88, 2006.

MAESTRELLI, Sandra Godoi. **A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental**: contribuições para o exercício da cidadania. 2018. 202p. Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e em Matemática - Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2018.

MAESTRELLI, Sandra Godoi; LORENZETTI, Leonir. A abordagem CTSA nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o exercício da cidadania. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 4, n. 1, p. 14-57, 1 mar. 2021.

MARQUES, Maria Aparecida Tavares. **Acordando leitores adormecidos**: uma experiência no fundamental I. 2017. 272f. Dissertação (mestrado profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB. 2017.

MEOTTI, Madalena Benazzi. **Os multiletramentos na formação continuada**: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação. 2020. 328f. Tese (doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Resumo. **Revista E-Curriculum**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Leitura de um caso de ensino sobre professor iniciante. **CEAD – Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência**. (material impresso).

NÓVOA, António M. Seixas Sampaio da. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António M. Seixas Sampaio da. Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In. STOER, Stephen R. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar**. Porto: Afrotamento, 1991, p. 59-129.

PEREIRA, Nicole Alves. “**De criança pra criança tem história todo dia**”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. 2018. 141f. Dissertação (mestrado profissional em Educação). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

PERROTTI, Edmir. Biblioteca não é depósito de livros. Entrevista concedida a Márcio Ferrari. Colaboratório de Infoeducação – **Colabori**, Nova Escola, 11/05/2011. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?p=217#:~:text=Edmir%20Perrotti%20%C3%A9%20idealizador%20de,a%20crian%C3%A7a%20num%20contexto%20letrado.%E2%80%9D>. Acesso em: 26/02/2023.

PRINCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

ROJO, Roxane. **Sequência Didática: uma proposta diferente para estudar a formação e a diversidade étnico-racial do povo brasileiro**. 2016. 56p. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Curso de Gênero e Diversidade na Escola, Florianópolis, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Bettina Steren dos; STÖBAUSS, Claus Dieter; SPAGNOLO, Carla. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. 41, n. 1, p. 74-82, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/848/84857099011/html/> . Acesso em: 8/03/2023.

SEIBERT, Gislaisne de Melo. **Construir a experiência como recurso para ação: uma proposta didática na natureza com professores da educação básica**. 2019. 149f. Dissertação (mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2019.

SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado** Revista de Currículum y formación del profesorado, ano 9, v. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 05/03/2023.

TULLIO, Mírian Izabel. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, na perspectiva do professor PDE**. Formação do Leitor: Recontos. Unidade Didática. Produções Didático-Pedagógicas - Governo do Estado do Paraná, v. 2, Cadernos PDE, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf. Acesso em: 05/03/2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE

Questionário enviado no primeiro encontro:

O intuito da pesquisa é demonstrar que o trabalho colaborativo qualifica e amplia o repertório de sequência didática não estruturada, além de auxiliá-lo e beneficiá-lo, sendo uma boa estratégia para o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) iniciante. O objetivo da pesquisa é analisar quem são esses professores, como foi o processo formativo de cada um(a), quais são seus anseios e/ou dúvidas e como a construção do trabalho colaborativo pode qualificar o trabalho realizado por esses professores.

Informações pessoais

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Estado civil: _____

Local de nascimento: _____

Informações sobre a formação

Qual sua área de formação na graduação? _____

Qual o nome da Universidade em que você realizou o curso de Pedagogia?

Você possui pós-graduação? Em quais cursos?

Você fez especialização *stricto sensu*? Em qual área?

Outros cursos ou formações: _____

Em seu percurso de formação você estudou:

- () apenas em escolas públicas;
- () apenas em escolas privadas;
- () em escola pública e privada;
- () em escola privada e com bolsa de estudos;
- () Outros _____

Quanto a sua graduação, você frequentou na modalidade:

- () totalmente presencial;
- () totalmente EAD;

() presencial e EAD;

() Outros _____

Informações adicionais

Qual o ano de início do curso de Pedagogia? _____

Qual o ano de término do curso de Pedagogia? _____

Qual o tempo de atuação na docência? _____

Outras experiências em instituição escolar, que deseja informar: _____

Procedimentos:

Os encontros ocorrerão no formato virtual, com duração prevista de uma hora. Serão encontros temáticos, de acordo com as necessidades levantadas colaborativamente pelos participantes, objetivando garantir a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa.

Realizaremos seis encontros: o primeiro será a apresentação da pesquisa; no segundo e terceiro, faremos o memorial descritivo, resgate histórico do estudante e do professor iniciante, dúvidas e incertezas; nos últimos três encontros acontecerão a produção e a aplicação da sequência didática construída colaborativamente.

Considerando os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes, a pesquisadora registrará os encontros temáticos, por meio de gravação pelo google meet, de modo a, posteriormente, transcrever integralmente os diálogos ocorridos. Serão utilizados nomes fictícios para os participantes, a fim de não revelar as identidades.

Em face aos riscos inerentes à pesquisa em ambiente virtual, após seu término, todos os registros serão apagados dos ambientes compartilhados, *drive* e nuvem. Os convites para a participação dos encontros serão enviados sempre individualmente, por *e-mail* ou contato telefônico, sem qualquer tipo de divulgação de dados.

Você tem alguma dúvida ou precisa de algum esclarecimento?

ANEXOS

Anexo 1

Maria da Graça Nicoletti Mizukami
CEAD – Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência

E

FOI ASSIM...

Tradução livre de: Pitton, D. E. *Stories of Student Teaching*.
New Jersey: Prentice Hall, 1998.

Nesse semestre que passou, eu tive um estagiário em minha classe de quarta série, e isso me fez realmente parar e pensar sobre minhas experiências iniciais realizadas há 15 anos. Naquele tempo, eu sabia que eu queria ensinar, mas não via realmente conexões entre o que nós fazíamos em nossos cursos e o que estava acontecendo em minhas experiências de prática de ensino nas escolas. Eu era muito confiante e talvez meus anos de experiência de campo como conselheiro/consultor e instrutor de natação tenham me oferecido aprendizagem experiencial que me possibilitou enfrentar bem minha preparação para ser professor. Ou isso, ou tive muita sorte. Eu realmente não tive muito apoio ou muito encorajamento do professor com o qual estagiei. Por conta de minhas experiências anteriores ou por conta de minha crença de que trabalhando com futuros professores é possível configurar o futuro de nossa profissão, eu considero meu papel de professor supervisor de futuros professores muito seriamente. Eu estabeleço um plano para interação com meu estagiário baseado no que eu não quero que ocorra – ou seja, a repetição do que aconteceu comigo quando eu estava me preparando para ser professor.

Eu escolhi a escola que ia estagiar pela localização. Penso que os estagiários, atualmente, deveriam ser colocados em ambientes onde eles tivessem apoio. Eu soube que vários outros estudantes de minha escola estariam trabalhando naquela escola e eles tinham carro. Posteriormente, eu soube que minha colocação foi feita pelo diretor, que procurava voluntários. Parece que um professor daquela escola, o Prof. X, usualmente se oferecia para ter e assessorar um estagiário em suas classes todo segundo semestre de cada ano. Ele era técnico desportivo do time local e apreciava uma ajuda extra no segundo semestre, durante a temporada de futebol. Eu fui designado para a 4ª série. Eu ensinei várias outras séries desde então, mas eu realmente gosto de crianças mais velhas e me encontrei, dessa forma, de volta ao ponto que havia começado.

Eu não tive uma experiência ruim de prática de ensino. Apenas não aprendi muito. Eu usei o tempo para fazer o que eu sabia que eu poderia fazer bem, mais do que em procurar o que eu precisava melhorar. Eu descobri quando eu assumi uma classe, no ano seguinte, que eu realmente não organizei minhas aulas muito eficientemente. Ninguém havia me apontado isso durante o estágio, embora as pilhas de materiais que eu deixei para o Prof. X, durante o semestre, pudessem ter dado a ele pistas sobre minha desorganização. Como era possível esperar de mim que eu

desse conta do controle da frequência, dinheiro do lanche, informações gerais sobre as atividades de campo, sendo que me era deixado todo o trabalho com os alunos durante o ano letivo? Eu não tinha a menor ideia de como lidar com isso tudo, e durante o tempo em que eu estagiava, parecia que eu dava conta. Havia um fim à vista, e se eu abandonei uma confusão, isso não caiu sobre as minhas costas. Eu pude manter essa situação durante 10 semanas e mesmo quando eu não conseguia achar meu plano de aula para aquele dia, o prof. X jamais soube. Nunca eu recebi sugestões e tampouco comentários negativos. Quando eu terminei meu estágio, eu tinha um sentido falso sobre minhas próprias habilidades. Eu estava despreparado para a intensidade das rotinas diárias e dos planejamentos que fazem parte do ritmo do ano escolar.

O prof. X era professor da 4ª série por mais de 10 anos e eu suponho que ele tinha muitas aulas em sua memória. Eu precisava escrever tudo, e eu seria beneficiado por análises que ele poderia fazer sobre minhas aulas. Ao invés disso, eu passei todo o tempo fazendo anotações que ninguém lia. Meu professor supervisor da universidade veio até a escola. Coincidiu que os alunos estavam fazendo uma demonstração esportiva e, é claro, eu não tinha um plano de aula para mostrar a ele. Ninguém me perguntou sobre o que eu estava pensando. Ninguém me perguntou sobre se eu gostava do que eu estava fazendo. Ninguém me disse se o que eu fiz eu tinha feito bem ou ofereceu sugestões para minhas aulas. Eu estava por minha própria conta.

Eu gostei da liberdade de ter a minha própria classe. Após a primeira semana, quando prof. X viu que eu podia me virar razoavelmente bem na classe, ele se retirou e passou a se dedicar ao campeonato de futebol. Isso não me aborreceu, de maneira alguma. Eu tinha uma boa experiência em acampamentos e com nadadores com fobia em relação à água. Eu sabia que estava fazendo bem e gostei que ninguém questionou meu trabalho. Parecia a mim uma confirmação de minhas próprias habilidades. No entanto, a questão que agora se me apresenta é a de como muito melhor eu poderia ter sido e quão melhor eu seria AGORA, se eu tivesse tido alguma direção durante aquele primeiro ano de experiência formativa.

Eu me lembro que a classe onde estagiava estava lendo biografias de personagens históricos e eu pensei em realizar uma peça sobre algum deles. Isso me parecia uma boa forma de ter as crianças envolvidas com o que elas estavam lendo. Eu procurei por um drama simples e assinalei as partes para tantas crianças quanto eu pude. O que eu não esperava era que algumas crianças não quisessem participar em frente a seus amigos. Algumas crianças, pois, participaram e eu ignorei as demais. Afinal de contas, havia mais partes para meninos do que para meninas, de forma que muitas delas ficaram no fundo do palco. O tempo que usei para ensaios invadiu o tempo das aulas de ciências e de matemática. Ninguém me perguntou sobre essas outras matérias. A peça foi muito bem-sucedida e eu consegui que a maioria das crianças lessem suas linhas alto o suficiente para serem ouvidas e que outras ficassem a cargo das roupas e do cenário. As perucas de algodão e os chapéus de papelão não ficaram muito bons, mas eu penso que a tarefa de confecção deles fez com que todos ficassem ocupados. Meu supervisor da universidade, convidado para ver a peça, ficou muito entusiasmado com minha disposição de envolver as crianças na aprendizagem. Eu havia apenas pensado que usando uma peça seria mais prazeroso do que ler todo o tempo na classe.

Eu realmente queria que as crianças tivessem prazer enquanto estivessem aprendendo. Dessa forma, bolei alguns jogos de conhecimentos gerais que envolvessem os conteúdos dos vários componentes curriculares, para revisar

conhecimentos para as provas. Isso me parecia, no entanto, ir contra ao que professores sérios faziam, de forma que eu passei a minimizar as atividades prazerosas. Ainda eu tinha meus grupos de habilidade de leitura e de matemática e continuava a deixar os demais alunos ocupados com fichas de trabalho enquanto lidava com alguns alunos em particular sobre assuntos que ainda não dominavam bem. Alguns dos materiais disponíveis me pareciam enfadonhos, mas eu sabia que tinha que deixar as crianças preparadas para as provas. Eu ficava muito orgulhoso dos testes que eu próprio criava. Alguns eram muito difíceis, e certamente somente aqueles estudantes que realmente sabiam a matéria iriam acertá-los. Eu usei meus textos da universidade para construir boas questões e pensava que um teste de múltipla escolha era a melhor forma para avaliar todas as matérias. Algumas vezes, escrevia opções engraçadas nos itens dos testes, mas não mostrava a ninguém essas questões. Eu não queria parecer frívolo ou superficial em meu trabalho.

Quando eu penso no meu tempo de estágio, eu vejo que meu currículo era pouco estruturado e que meus alunos eram ensinados da forma como eu havia sido ensinado. Nunca me foi dado um guia curricular para me ajudar a focalizar no meu ensino. Mesmo embora gostasse de aulas mais ativas, eu conhecia as regras: conservar as crianças quietas em seus lugares. Não tinha com quem falar sobre minhas questões e queria dar boa impressão. Dessa forma, eu fechava a porta de minha sala e fazia o melhor que podia. Eu obtive avaliações muito boas do professor X, que de vez em quando reaparecia e me dizia sobre o trabalho fabuloso que eu estava fazendo, assim como do professor supervisor de estágio da universidade, que amou a peça que eu dirigi. Nenhum deles me desafiou a explicar como minha prática se relacionava com teoria educacional. Ninguém questionou meus pressupostos ou me perguntou: por que você está fazendo isso? Como resultado, eu nunca pensei sobre o ensino. Eu o fazia.

Quando eu comecei meu primeiro emprego, no ano seguinte, eu continuei fazendo o que estava fazendo anteriormente. Minha falta de organização, no entanto, pegou-me. Eu perdi formulários importantes que tinham que ser devolvidos e a administração reclamou. Eu deixava minhas crianças gritarem respostas durante nossos jogos e os outros professores me pediram para deixar minha classe quieta. Os pais reclamavam quando eu usava o tempo de matemática para dedicar à dramatização de nosso texto de leitura. De repente, tudo o que eu achava que tinha feito certo durante o tempo que era estagiário me parecia estar errado.

Passei a tentar me organizar melhor. Comprei um outro arquivo e passei a arrumar melhor minha escrivinha. Eu passei a escrever os planejamentos diários de forma que eu não gastasse o tempo da aula com a matéria que mais gostasse. Eu confeccionei cartões coloridos para que as crianças utilizassem nos jogos de forma que elas não precisassem mais gritar. Eu sobrevivi e procurei me tornar um professor mais eficiente. Quando comecei com o meu trabalho de mestrado, as aulas que eu assistia eram mais focalizadas na metodologia e descobri aprendizagem cooperativa e comecei a envolver mais os alunos em minhas aulas. Agora eu sei por que eu quero que as crianças tenham um engajamento com a vida real com o que elas leem, e agora eu uso abordagens mais pertinentes e livros mais apropriados. Nós cortamos pizza quando estudamos frações e meus testes agora pedem que as crianças expliquem como elas sabem que algo é certo ou porque algo aconteceu.

Quando eu olho para trás, eu vejo quanto mais eu poderia ter aprendido se alguém tivesse me perguntado sobre meu ensino quando estava no curso de formação básica. Talvez não fosse tão difícil fazer mudanças e talvez eu tivesse um

primeiro ano de ensino menos estressado. Com ninguém com quem falar ou partilhar minhas ideias foi um milagre que eu não tivesse desistido!

Hoje eu trabalho com um time de professores de quartas séries e nós planejamos todas as nossas aulas conjuntamente. Essas mudanças têm ocorrido devagar, mas estou mais comprometido com a aprendizagem dos alunos e não apenas preocupado com o que quero fazer em sala de aula. Nosso time trabalha no sentido de relacionar as temáticas através das disciplinas e nosso método básico de ensino implica aprendizagem ativa. Quando eu tenho um estagiário em classe, eu realmente fico muito ligado. Eles podem ficar aborrecidos quando eu peço para ver suas aulas e faço sugestões, mas eu quero que eles observem e tentem múltiplas abordagens que apoiem a aprendizagem dos alunos. Eu gostaria de não ter aprendido tudo isso por mim mesmo.

É difícil acreditar, algumas vezes, que estou trabalhando com ensino há 15 anos. Eu realmente gosto de ensinar. Eu quero que meus estagiários fiquem seguros de que essa vida – o planejamento constante, processos criativos e reflexivos, a dedicação que assegure com que cada criança aprenda – é parte do que eles veem em seu futuro. Eu não quero que eles tenham uma falsa ideia do que é o ensino. Eu quero também que eles se sintam à vontade ao interagirem com seus colegas. Eu pensei que teria que fazer tudo isso sozinho. Eu não percebi, por um longo tempo, o valor de trabalhar em times com outros professores. Nossas conversas sobre ensino e prática efetiva ajudam-me: eu passo a ouvir sobre novas inovações, a discutir minha filosofia e a ver outras ideias para ajudar alunos a aprenderem. Estagiários necessitam desempenhar todas as atividades de ensino, e da forma mais realista possível lidar com elas. No entanto, eu não sou desses de sair pela porta e deixá-los por si sós. Por modelagem, explicações e oferecendo apoio e empatia espero poder ajudar esses futuros professores a começarem suas carreiras com uma visão realista de seus futuros como educadores.

Anexo 2

A ESCOLHA DE NICOLE

Era uma vez uma menina chamada Nicole, que sempre amou livros. Desde pequena, ela tem o hábito de não sair de casa sem a companhia de um livro, afinal, qualquer minutinho livre é tempo o suficiente para mergulhar em mais um capítulo.

Tudo começou quando, aos seis anos, ela aprendeu a ler. Desde então, Nicole tem mania de ler tudo o que vê. Isso mesmo, desde as placas na rua até o cardápio de um restaurante. Há quem diga que isso é bobagem, mas, para ela, não é. É, na verdade, um prazer, pois é nas palavras que ela encontra o sentido das coisas. E quando as palavras estão juntas dentro de um livro, contando sobre um lugar que ela nunca iria, ou sobre uma pessoa que ela nunca conheceria se não fosse lendo, ela encontra uma das sensações que ela mais ama: a de liberdade. Liberdade por poder imaginar o personagem como quiser, viajar para longe sem ter de sair de casa ou até mesmo encontrar príncipes e princesas que só existem dentro daquele objeto que chamam de obra.

Essa relação com livros sempre foi muito incentivada por seus pais e tias, que sempre tiveram um combinado: o de comprar livros e trocá-los para que pudessem conversar e trocar ideias sobre as histórias lidas. O incentivo também vinha pela parte das escolas em que estudou. A menina, nascida em São Bernardo do Campo, em junho de 1991, mas que sempre morou em Santo André, em uma casa onde ela e a irmã mais velha tinham espaço o suficiente para colocar em ação todas as mais diversas e impensadas brincadeiras, desde o futebol no gramado até a casa de madeira feita propriamente para as duas irmãs, estudou em duas escolas particulares. A primeira, dos três aos sete anos, foi onde teve contato com seu primeiro projeto de leitura, que durou anos e teve início nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Nele, as crianças tinham um livro e mergulhavam dentro da história, faziam atividades relacionadas ao que tinham visto no livro e até foram ao teatro assistir a uma peça inspirada na obra. Mas a menina foi crescendo e mudou de escola. Fique calmo, querido leitor, os momentos com livros só aumentaram, pois, na nova escola, ela tinha aulas de literatura, e a professora levava livros ainda mais cheios de páginas e com histórias ainda mais confusas, essas que recebem o nome de “cânones”. Conhece?

O tempo passou e, em 2008, ela, com 18 anos, teve a oportunidade de ir morar em uma pequena cidade de um país chamado Bélgica, onde os moradores gostavam muito de ir à biblioteca. Pois é, os livros perseguiram Nicole. E, é claro, o amor pelos livros cresceu ainda mais. Lá, as pessoas falavam outra língua, e como a menina tinha de aprender essa língua, nada mais prazeroso do que aprender lendo.

Quando voltou para sua casa, após um ano, já estava com idade o suficiente para trabalhar e decidir qual seria sua profissão. Pensou, então, em sua infância, e em sua família: a mãe, dentista vinda de Minas Gerais, estava sempre muito atarefada com seu consultório, mas era ainda mais compromissada com a vida pessoal e educacional de suas filhas, sempre participou das atividades e eventos promovidos pelas escolas. E o pai assistia de perto as meninas em seus momentos escolares, não só por ser o pai, mas também por trabalhar nas escolas em que elas estudaram, sempre muito querido por todos. Assim, a menina cresceu vendo como era possível ser bem-sucedido na vida pessoal e profissional sendo um educador. Acredito que isso possa ter influenciado em sua escolha profissional, pois, em 2012, ela decidiu que queria trabalhar com crianças. E foi trabalhando em uma escola particular de

ensino infantil, que concluiu que era isso que queria fazer de sua vida: trabalhar ensinando crianças.

Foi então que Nicole se matriculou na faculdade, em um curso de Pedagogia, e lá que começou a estudar sobre aquele hábito que ela tinha desde pequena, lembra? O hábito de ler? De conhecer outros mundos por meio das palavras? Pois bem, lá ela conseguiu aprender mais sobre como ser uma professora, das possíveis situações que viria a encontrar quando tivesse concluído o curso. E, até mesmo conseguiu, por dois, anos participar, durante a graduação, de um programa oferecido pela própria universidade, chamado Bolsa Alfabetização, onde pôde conhecer a realidade de uma escola estadual e fazer uma ponte entre o que era aprendido na teoria e o que acontecia na prática.

Em 2015, ela se formou e, logo em seguida, começou a trabalhar como professora em uma escola estadual. Lá, conheceu uma turma que tinha muito interesse no que ela amava: histórias. (...)

Referência:

PEREIRA, N. A. **“De criança pra criança tem história todo dia”**: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário. Dissertação (mestrado). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

Anexo 3

MEMORIAL

Antes de descrever minha atuação profissional como professor é necessário voltar ao término do meu ensino médio (momento em que decidimos a profissão que seguiremos no futuro). Com a minha maturidade de agora posso afirmar com absoluta certeza de que eu sempre quis ser professor. Não só a influência dos meus mestres na escola justifica isso, mas minha mãe e meu padrinho (também professores) me inspiravam. A paixão com a qual eles atuavam profissionalmente com certeza interferiu na minha decisão. Mas nas conversas familiares e entre amigos cujo tema era “o que você quer ser quando crescer?”, sempre existia uma pressão para que eu escolhesse as profissões ditas mais “importantes” como Medicina, Engenharia ou Direito. Quando eu dizia que gostava de ajudar os colegas e ensinar as matérias do colégio, o que eu sempre escutava era: “Não vai dizer que você quer ser professor”. E é óbvio que no auge dos meus 17 anos não fui forte o suficiente para enfrentar essa batalha. Resolvi então procurar um curso que tratava da matéria que eu mais gostava (Geografia) e ao mesmo tempo tivesse algum tipo de “status social”. Prestei naquela época vestibular para os seguintes cursos: Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica, Tecnologia em Saneamento Ambiental e Meteorologia. Pela diversidade de cursos é possível perceber que eu estava completamente perdido e inseguro. Fiz o seguinte planejamento: vou fazer o curso em que for aprovado. O plano perfeito só não deu certo porque fui aprovado em todas as opções. Resolvi então escolher o curso que se localizava o mais próximo da minha residência. E então, no ano de 2010, ingressei no curso de Tecnologia em Saneamento Ambiental na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), campus de Limeira – SP. Foi um dos melhores momentos da minha vida até a presente data (e não digo isso porque vivi apenas experiências boas). Também enfrentei problemas e dificuldades, mas que só agora eu sei que foram excelentes e contribuíram muito para o meu amadurecimento. Para não me alongar resumirei este momento da seguinte maneira: fiz muitos amigos, ampliei conhecimento e ao término do 1º semestre já estava certo de que não era isso que eu queria para a minha vida profissional. Trabalhar com tratamento de água e esgoto não era um cenário em que eu me enxergava no futuro. Logo, um pouco mais maduro pela saída de casa, distância dos pais etc. comecei a procurar um plano “B”. Entrei no site da FUVEST (organizadora do vestibular da Universidade de São Paulo – USP) apenas por curiosidade e descobri que estavam abertas as inscrições para prova de transferência de cursos. Esse poderia ser o momento em que eu entraria num curso de licenciatura para realizar o sonho de ser professor, mas minha maturidade ainda não estava tão desenvolvida assim. Logo, pesquisei um curso que fosse parecido com o que eu estava matriculado, mas ao mesmo tempo tivesse uma abordagem mais abrangente. Então, fiz inscrição para o curso de Gestão Ambiental, passei por todas as fases de seleção (provas e entrevistas) e no ano de 2011 comecei a estudar na Universidade de São Paulo. Ao término do 1º semestre aquele mesmo sentimento de não estar no lugar correto me acometia novamente, mas ao mesmo tempo não gostaria de desistir de mais um curso. Assim, antes de tomar qualquer decisão comecei a refletir sobre o porquê deste descontentamento. Na verdade, resolvi assumir que o que eu queria mesmo era ser professor (e de Geografia). Mas para não desperdiçar a oportunidade de estar matriculado num curso da USP, resolvi levá-lo adiante. Entretanto, também decidi me matricular em paralelo na Licenciatura

em Geografia. Tive o seguinte raciocínio: a Gestão Ambiental contribuirá para a minha formação de professor de Geografia. Sendo assim, por que não fazer as duas faculdades? Hoje sei que essa decisão (embora na época tenha me custado anos de exaustão e cansaço por fazer as duas faculdades ao mesmo tempo) foi a melhor a ser tomada.

A Universidade de São Paulo abriu um edital de bolsas de estudo no exterior (o que era um dos meus maiores sonhos naquela altura: estudar fora do país por um período). Eu não tinha condições financeiras de custear uma experiência dessas, logo, quando fiquei sabendo desta oportunidade procurei me informar sobre o assunto. Aqui cabe ressaltar novamente a importância dos nossos professores. Uma das exigências que o edital fazia era ter uma carta de referência de um professor da graduação (dentre outros entraves burocráticos). Fiz tudo o que dependia exclusivamente de mim (desde entrar em contato com a Universidade estrangeira que me interessava, até pesquisar sobre as burocracias de documentação como o visto). E antes mesmo de entrar em contato com os meus docentes, fui abençoado com a ajuda de um dos meus professores que se ofereceu a fazer a minha carta de referência. Serei eternamente grato a ele por isso.

Entreguei a documentação exigida e para a minha enorme surpresa, fui aprovado com uma das bolsas. No ano de 2013, interrompi meus estudos na Gestão Ambiental e Geografia para passar um semestre no Instituto Politécnico de Coimbra em Portugal. Embarquei em janeiro e retornei em julho daquele referido ano. Essa, sem dúvidas, foi a minha melhor experiência de vida até o momento. Não só pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas lá, mas pelos contatos estabelecidos com os estudantes (alguns deles convertidos em amigos até os dias atuais) e acima de tudo pelo ganho cultural em visitar não só Portugal, mas diversos países europeus e até uma visita ao Marrocos, na África. O Vinícius enquanto ser humano valoriza esse contato com o diferente, admira a diversidade cultural do planeta e sempre que pode investir nestes momentos (eu viajo muito e me esforço para estar sempre ampliando minha bagagem cultural). Mas o Vinícius professor também precisa deste conhecimento que os livros não podem nos fornecer. Discutir sobre uma região, povo ou cultura quando se teve a oportunidade de pessoalmente conhecê-los é muito mais legítimo, verdadeiro. O planeta é muito grande e por isso não tenho a pretensão de visitá-lo na íntegra (embora fosse o meu desejo), mas já tive a oportunidade de estar (pelo menos em parte) do continente europeu, África e Ásia. Em uma dessas viagens visitei o Camboja e a Tailândia, no sudeste asiático. Conviver com pessoas destes países foi maravilhoso. Mas o que mais gostei foi de estar com os jovens adolescentes. Visitei escolas em ambos os países e pude perceber semelhanças e diferenças com a situação educacional brasileira. Chamou-me atenção o quanto eles valorizavam a escola, o quanto aquele ambiente tinha relevância dentro das sociedades em questão. Isso contribuiu para as minhas reflexões sobre como mudar minha atuação profissional a fim de conseguir cada vez melhores resultados (não no sentido quantitativo, mas sim qualitativo).

Ao falar destas experiências internacionais me empolguei e acabei não explicando o que houve ao término do meu intercâmbio em Portugal. Voltemos para a ordem cronológica dos fatos.

Voltei do intercâmbio em julho de 2013 (com outra concepção de mundo) e retomei os meus estudos nos cursos de Gestão Ambiental e Geografia. Desde então, sinto que minha trajetória vem em uma ascendente no sentido de que tudo o que foi vivido contribuiu para que novas experiências surgissem e que elas fossem aproveitadas da melhor maneira possível. Mais uma vez a palavra maturidade tem

que aparecer. Amadurecer sempre e criar resiliência. Percebo que trabalho para alcançar este cenário dia após dia.

Terminei primeiro o curso de Licenciatura em Geografia, no início de 2014 (ano em que também iniciei minha atuação profissional como professor da educação básica). O término do Bacharelado em Gestão Ambiental só ocorreria em 2015 (embora nunca tenha atuado na área propriamente dita, reforço que não seria o professor que sou sem a referida graduação).

Em 2014 fui contratado por três escolas de educação básica privadas de pequeno porte no município de Osasco-SP. (...)

Referência:

CARVALAHES, V. L. da S. O desenvolvimento de competências textuais multiletradas na área de geografia: (re)formulando práticas. Dissertação (mestrado). Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2019.

Anexo 4

Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito¹

Laurinda Ramalho de Almeida²

Resumo

Partindo do pressuposto que ser professor é uma constituição ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional, e que sua atuação traz as marcas dessa trajetória, a autora identifica algumas situações que contribuíram para sua constituição como professora. Descreve, também, alguns incidentes críticos que embasaram alguns de seus saberes. Esses saberes passaram a fazer parte de sua identidade profissional, na apropriação dos requisitos básicos necessários para a atuação docente, no refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e da capacidade de avaliar criticamente suas experiências pessoais e profissionais. Para incidente crítico é aceita a conceituação de Peter Woods (1993, p. 3): “[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos [...]. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula.”

A abordagem teórica que articulou a interpretação sobre os episódios identificados foi principalmente a teoria psicogenética de Henri Wallon (1872- 1962), por ser este um autor que propõe a integração organismo-meio (meio entendido como social e cultural) e entre os domínios funcionais da pessoa (afetividade, cognição e ato motor). Conclui a autora que a rede de relações que se estabelecem nos diferentes meios pelos quais transitou constituiu seu modo de ser professora.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Incidente Crítico. Psicogenética Walloniana.

How I formed myself as a teacher: making the explicit implicit

Abstract

Assuming that being a teacher is a long term construction, in personal and professional life, and that performance bears the marks of this path, the author identifies some situations that contributed to her establishment as a teacher. It describes some critical incidents that supported some of her knowledge. This knowledge became part of her professional identity, ownership of the basic requirements for the teaching profession, the refinement of interpersonal skills and the ability to critically evaluate personal and professional experiences. Critical incident is to accept the concept of Peter Woods (1993, p. 3): “[...] highly significant moments and episodes that have enormous consequences for personal development and change. They are not planned, anticipated or controlled. They are flashes that strongly illuminate some problematic points [...]. They are essential in the socialization of teachers and their development process, giving them greater security in the classroom.” The theoretical approach that articulated the interpretation of the episodes was identified mainly by the psychogenic

theory of Henri Wallon (1879-1962), an author who proposes integrating body-medium (body understood as social and cultural) and between functional domains of the person (affection, cognition and motor action). The author concludes that the network of relationships that are established in the various means carved her path as a teacher.

Keywords: Professional Identity. Critical Incidents. Wallonian Psychogenetic.

Introdução

No sítio onde nasci, nas proximidades de Avaré, não havia luz elétrica. Ao cair da noite, terminada a labuta do dia, à luz de lampiões, a família se reunia para conversar, comentar os acontecimentos do dia, brincar de “o que é, o que é?” e outras coisas tão ingênuas quanto prazerosas. Às vezes, ficava ao ar livre para observar as estrelas e pegar vagalumes. Mas o que eu gostava mesmo era de sentar ao lado de minha avó, também Laurinda, que ficava lendo um grande livro preto – a Bíblia da Família. Cada capítulo (um conjunto de versículos) começava com uma bonita letra (letra gótica, aprendi mais tarde) cercada de pequenas flores coloridas. Minha avó mostrava o início dos capítulos, ensinava o nome das letras e as palavras que formavam e depois contava as histórias: de Daniel na cova dos leões, de José revelando os sonhos do faraó do Egito, dos tesouros do rei Salomão, de Davi vencendo o gigante Golias. E a avó ensinou à neta algo muito importante: que todos deveriam ter um ofício, e que o ofício das letras era formar palavras.

Começava assim meu processo de alfabetização, mediado pela afetividade. Esse processo foi continuado e sistematizado pela professora da escola rural, Dona Rosa, que dava aula pela manhã, mas tinha que ficar em minha casa para esperar a jardineira que passava no final da tarde, para regressar à cidade. Nesse espaço, completei meu processo de alfabetização, também mediado pela afetividade. De sorte que, quando mudamos para a cidade, fui matriculada no segundo ano primário do Grupo Escolar, e por influência dela. Na ocasião, Dona Rosa, que já completara os pontos para efetivar-se, era professora do Grupo, e, ao saber que eu fora matriculada no primeiro ano, exasperou-se: “Mas ela já está alfabetizada!”. E foi falar com o diretor. Ele, austero, íntegro, conhecedor e cumpridor de leis, retrucou: “Ela sabe ler e escrever. Mas e o resto que as meninas aprendem no primeiro ano – Matemática, Ciências, História? Não pode ir para o 2º ano!”. Dona Rosa, enérgica: “O resto fica por minha conta. Nesse mês de férias ela vai para minha casa às tardes e ensino o que for preciso. Daí o senhor faz uma avaliação e resolve!”.

Com a disponibilidade desinteressada de Dona Rosa, com sua energia afetuosa, com seu apostar em mim, aprendi tudo e fui matriculada no segundo ano. Vida Escolar Pulo agora para o quarto ano. Como esse era o ano da formatura (o curso primário, de quatro anos completos, dava direito a um diploma) havia o hábito de se pedir aos professores e colegas que escrevessem, no diário de cada formando, uma “lembrança”. Entreguei o meu ao diretor (o mesmo que permitiu minha matrícula no segundo ano); esse nunca se recusava a escrever para seus alunos. E no meu diário, escreveu uma poesia:

*Ó louro imigrante,
Que trazes a enxada ao ombro
E, nos remendos da roupa,
O mapa de todas as pátrias.*

*Sobe comigo a este píncaro
e olha a manhã brasileira,
lá dentro da serra,
nascida da própria terra.*

*Homens filhos do sol (os índios)
homens filhos do mar (os lusos)
homens filhos da noite (os pretos)
aqui vieram sofrer, sonhar.*

O fato de que a poesia não era só um texto escrito, mas também podia ser um grande prazer, me foi revelado naquele momento, ao ler Cassiano Ricardo, um dos mais importantes representantes da literatura brasileira contemporânea, nascido no Vale do Paraíba. A poesia foi uma experiência nova para mim, que não preenchia só meu intelecto, mas todo o meu ser – era cognição e emoção, pensar-sentir, sentir-pensar-falar.

Sabia Exortação de cor. Certo dia, a professora, falando sobre o povo brasileiro, perguntou se alguém sabia sobre isso. Declamei Exortação.

Ao final do ano, ganhei de Dona Maria Eugênia Martim Cererê (1928/2006).

* * *

Por que comecei contando esses fatos?

Primeiro, porque decidi que me colocaria como pessoa, no contexto de minhas aprendizagens e experiências pessoais. Falar das experiências que tive na infância, das relações que mantive com o meio físico e social, das relações professor-aluno ilumina meu jeito de ser professora, ilumina meu processo de tornar-me formadora.

Minhas memórias afetivas ajudam-me a mostrar quem sou. Afinal, a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte da nossa constituição.

A leitura do mundo precede a leitura das palavras, afirmava Paulo Freire. Minha leitura do mundo, que precedeu a leitura das palavras foi mediada pela afetividade das pessoas com as quais convivi na infância. Li um mundo que me oferecia estrelas para olhar e sonhar, rios de águas límpidas, frutas com diferentes sabores e cores, dias para ficar ao sol ou dançar na chuva, família amorosa que me ensinou que somos parte da natureza, que formamos uma unidade. Lembro que tinha uma brincadeira predileta, só minha: “brincar de ser outra coisa”. Deitava-se na grama, ao lado do riacho (eu o considerava um grande rio na época), ouvia o murmurar da água correndo e brincava de ser água do rio.

Deitava-se, esperava um pouco e sentia que pés e mãos se encompridavam, na sequência do rio; sentia o contato das pedras no fundo do leito e até o fisgar dos peixinhos. Ou então, olhando as estrelas, brincava de ser uma delas e conseguia enxergar as pessoas, as árvores, os rios como pontos pequeninos, iluminados pela luz da lua, que acreditava ser minha amiga.

Uma tristeza sinto ao narrar esses fatos: não tenho mais a capacidade de sentir-me um rio, nem grama, nem estrela, porque não cultivei essa capacidade. Hoje, sou só uma pessoa cheia de ter o que fazer. Mas confio que posso desaprender algumas coisas e reaprender outras.

Minha leitura do mundo, na infância, também abrange a aprendizagem da solidariedade: quantas vezes assisti ao planejamento e execução de mutirões. Tenho

vívida a lembrança da construção de um galpão no sítio de meu pai, onde passei os sete primeiros anos de vida. Tão logo anunciou que pretendia construir um galpão coberto para abrigar o retireiro e as vacas que seriam ordenhadas, apareceram os vizinhos, oferecendo seu trabalho e instrumentos de carpintaria. Comprado o material necessário em função do tamanho e das baias necessárias para acomodar o gado, combinou-se o dia do mutirão: um sábado, para não atrapalhar a lida da semana. Trabalharam o dia todo, com um intervalo para o almoço, preparado pelas mulheres dos trabalhadores, que vieram ajudar nessa tarefa.

Fim de tarde: onde de manhã era um terreno de terra batida, agora se erguia, imponente, um galpão, com baias e telhado. Havia, no ar puro do campo, misturado com o cheiro do mato, um perfume inexplicável de sucesso, de obra terminada, de trabalho coletivo. Os mutirões me ensinaram o valor, a força e o prazer da produção conjunta, do fazer coletivo.

* * *

Registro um segundo motivo para recordar momentos de minha trajetória. Os pesquisadores da área da formação de professores, área que está se consolidando, enfatizam que o professor se constitui no meio social, isto é, não se nasce com o “dom” de ser professor. Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do seu aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações. São as apropriações do que vivenciou – apropriações simbólicas e culturais do seu entorno – que dão a ele o jeito de ser professor. Nas relações que mantive no meio rural, com os familiares, com os professores dos vários segmentos de ensino, recebi acolhimento, escuta, respeito, como recursos para chegar aos saberes que tenho hoje.

A professora que sou hoje, o respeito que tenho por meus alunos, a preocupação com a construção de uma escola que acolha seus alunos não só no espaço físico, mas que lhes ofereça possibilidades de aprender e seguir em frente, o gosto pelo que faço, o gosto pelo estudo e pela literatura constituíram-se nessas relações. Aprendi muito também, é certo, com meus parceiros de profissão e com os alunos.

* * *

As relações que mantive com os meios sociais nos quais passei a infância e a adolescência, as relações professor-aluno que vivenciei, me direcionaram para estudar, a fundo, a questão da afetividade.

Primeiro li e estudei as obras de Rogers, (1961; 1964/1975; 1967/1987) principal representante da Abordagem Centrada na Pessoa, que desenvolveu uma teoria das Relações Interpessoais. Nos anos 1970, esse autor deu aos educadores uma contribuição importante; trouxe a discussão da afetividade e das relações interpessoais para a sala de aula, o que era novidade na época. Suas condições facilitadoras: autenticidade, empatia, consideração positiva foram uma chave para estudos, pesquisas e questionamentos sobre a prática pedagógica.

Mas Rogers não dava subsídios para compreender e trabalhar com a dimensão cognitiva para promover um bom ensino. Entrei em contato com Ausubel (1968) e sua teoria de aprendizagem significativa.

No final da década de 1980, ao tomar contato mais a fundo com a teoria de Henri Wallon (1934/1995; 1941/2007; 1942/2008; 1945/1989; 1973/1975), percebi nela uma resposta bastante lúcida para superar a dicotomia cognição/afetividade. A base de sua teoria era a integração afetiva- cognitiva-motora, o que possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem. Além disso, por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural, o que levava a compreender não apenas o aluno, mas o par aluno – meio social; com isso, o professor teria condições de tornar-se mais produtivo o processo ensino-aprendizagem.

Os conjuntos afetividade, cognição, ato motor e pessoa constituem o psiquismo humano. A afetividade é, pois, constitutiva do ser humano. Pode ser estudada separadamente apenas para efeito de descrição, pois está imbricada nos outros conjuntos. Qualquer atividade dirigida a um dos conjuntos afeta os demais.

Afetividade, então, refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações agradáveis e desagradáveis. A teoria walloniana apresenta três momentos sucessivos na evolução de afetividade: emoção, sentimento e paixão, resultantes de fatores orgânicos e sociais. A emoção é a exteriorização da afetividade; é sua expressão corporal, motora. É ela que estabelece os primeiros laços do bebê com o mundo humano. O sentimento é a expressão representacional da afetividade. Não implica relações instantâneas e diretas como na emoção e tende a impor controles que quebrem a potência das emoções. A paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação, autocontrole a serviço de atingir um objetivo.

* * *

A teoria walloniana ofereceu-me uma rica contribuição para atuar no processo ensino-aprendizagem; foi uma lente potente para ir mais a fundo nas questões educacionais, mas não entrou sozinha na constituição dos meus saberes. As fontes às quais recorri para resolver meus dilemas cotidianos não foram só teóricas, dessa e de outras teorias, ou lembranças dos bons professores que tive. Outros elementos entraram para embasar minha atuação, e esses vieram da reflexão, da problematização sobre minha própria experiência.

Tomo aqui saber na acepção de Beillerot (apud ALTET, 2001, p. 27) “Saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado, através do estudo ou da experiência”. E tomo experiência na acepção de Larossa (2002): a experiência é o que nos acontece e nos toca.

Portanto, o professor reelabora seu saber em um processo contínuo de construção e reconstrução, em função das diferentes experiências pelas quais passa, da reflexão e problematização delas, da apropriação das teorias que fazem sentido para ele.

Para explicitar como me fiz professora, preciso entrar então na questão dos saberes advindos da minha própria experiência. Tendo trabalhado na rede pública estadual por 31 anos como professora primária, secundária, orientadora educacional e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, tendo vários começos na carreira do magistério, antes de ingressar no ensino superior, que também foi um novo começo, decidi revisitar minha trajetória e identificar alguns incidentes críticos que levaram à construção de alguns saberes e práticas voltadas para o cognitivo, o afetivo e o social. Esses saberes passaram a fazer parte de minha identidade profissional, na apropriação de requisitos que considero básicos e

necessários para a atuação docente, além do conhecimento de minha área: o refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de avaliar criticamente minhas experiências pessoais e profissionais.

Por incidente crítico aceito a conceituação de Peter Woods (1993):

[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula (WOODS, 1993, p. 3).

Escolhi três situações que considero incidentes críticos para minha formação profissional.

Incidente crítico 1

Agosto de 1960. Chego à escola para assumir meu cargo como professora efetiva, recém-formada em Instituto de Educação do interior, com o vigor dos 20 anos. Escolhera classe na Capital porque havia ingressado no curso de Pedagogia da USP.

A diretora me recebe e vai logo avisando: “Sua classe é um 3º ano. Tome cuidado com a disciplina. É a pior classe da escola; tem uma turma de repetentes que só quer fazer bagunça. Não vão aprender nada mesmo, mas não deixe que atrapalhem os outros!”. Vou para a sala dos professores e algumas novas colegas, bem-intencionadas, repetem o mesmo. Mas eu penso: comigo vai ser diferente!

Vou para a classe – 1º dia, 2º dia, 3º dia... e o que falaram se confirmando. A turma das últimas carteiras (eram alunos maiores, alguns com três anos de repetência, se ficassem na frente atrapalhariam a visão dos demais) não se interessava por nada, e tudo era motivo para risadas e deboches. A diretora, muito enérgica, mais uma vez me aconselha a mandar os alunos para sua sala se não conseguisse controlar a disciplina, mas me recuso. Mas também perco o sono. Não consigo estabelecer contato com o “grupo do fundo”.

Essa cena revela de forma bastante clara a fase inicial do ciclo de vida profissional que Huberman (apud BOLIVAR, 2002) caracteriza por sobrevivência e descoberta. Segundo o autor, nos três primeiros anos de docência, ocorre o “choque com a realidade” dos professores iniciantes, consequência do questionamento consigo mesmo: conseguirei dar conta? Mas junto a essa preocupação, chegam as descobertas: o orgulho de ter uma classe sua, a possibilidade de elaborar seu próprio plano de trabalho, o convívio com um coletivo profissional.

Sobrevivência e descoberta constituem essa fase de exploração, que é seguida pela fase de estabilização (4 a 6 anos) que se caracteriza pela consolidação de um repertório de habilidades práticas, que traz segurança no trabalho.

Ou seja, a confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional revela a distância entre os ideais trazidos da formação inicial e a realidade cotidiana, que apresenta dificuldades com alunos que causam problemas, e os desafios de dar conta de gerir a classe e o conteúdo; isso tanto pode levar a frustrações e desistências como pode ser fonte de reflexão, mudança, novas descobertas, que vão preparar para a fase da estabilização na carreira.

No meu caso, meu sentimento de frustração, de incapacidade de lidar com alguns alunos provocou-me a refletir sobre o que estava acontecendo. E fui procurar ajuda com uma colega do curso de Pedagogia, que, ao ouvir meu problema, sentenciou: “Quando você conseguir a confiança deles, tudo vai mudar”. Conseguir

como? Não atinei com a solução do enigma proposto. De qualquer forma, falar com ela sobre o problema ajudou-me a acalmar o sentimento de impotência, e raiva, algumas vezes. E intuir o que vim a confirmar com Wallon: toda vez que as emoções tomam conta, a razão diminui.

Então, certa manhã, percebo um burburinho no “grupo do fundo”. Redobro a atenção e percebo o grupo olhando para uma folha de papel nas mãos de Pedro, em seguida para mim, e muitas risadas. Vou até eles, que imediatamente param as risadas, e Pedro, o que sempre liderava as confusões, esconde rapidamente a folha, sob a carteira. Peço para ver, ele reluta, os outros atentos, esperando o que viria. Finalmente, acreditando que se não entregasse eu faria o que outros professores faziam – mandar para a diretoria, o que significava chamar os pais, Pedro entrega o papel. Olho, receosa, a folha. E vejo... um desenho primoroso, da professora – eu! vestida de odalisca, com todos os requintes: roupa vaporosa, insinuando o corpo, pingentes, véus etc. Fico com a folha na mão, segundos que me pareceram horas.

Tardif (2002) lembra que as pesquisas atuais focam mais os aspectos fluídos da docência, apontando-a como um trabalho fortemente contextualizado, marcado por situações concretas, por contextos de urgência que levam o professor a refletir na urgência e agir na incerteza. Foi o que aconteceu comigo.

Então escolho a alternativa que me parece a mais apropriada para aquela circunstância. Falo ao menino, olhando o desenho: “Ninguém até hoje fez um retrato tão bonito de mim. Posso ficar com seu desenho?”. Pedro, com desconfiança: “É para que a senhora mesmo? Não é para levar para a diretora?”. Eu: “É para guardar de lembrança”.

Os dias se passaram... O grupo silencioso, aguardando. Nada aconteceu, porque eu guardei mesmo o desenho, por um bom tempo, porque aquele foi para mim um incidente crítico, que alimentou meu repertório para a docência. Foi um flash que iluminou um ponto importante de minha atuação profissional. Interpretei-o como crítico por suas consequências, e pelo que aprendi com ele.

Uma manhã, no começo da aula, Pedro chegou à minha mesa e disse, com muita seriedade: “Professora, não vai ter mais bagunça em sua aula. Vou tomar conta. Deixa comigo”. Aproveitei para estabelecer com ele alguns combinados: o importante não era só não fazer bagunça, mas prestar atenção às explicações, fazer as lições, perguntar quando não estava entendendo, não parar quando encontrava alguma dificuldade. E passei a me aproximar mais do “grupo de trás”, para acompanhar seu desenvolvimento. Às vezes não sabia equilibrar a atenção para todos, pois cheguei a receber uma reclamação dos “da frente”: “Professora, a senhora fica muito mais tempo lá atrás!”.

Para encerrar, no final do ano, Pedro e a maior parte do seu grupo foram aprovados, e no último dia de aula quiseram tirar uma foto com a professora.

A teoria walloniana permite uma boa interpretação para esse incidente: postula que a emoção, expressão da afetividade, tem um poder plástico, expressivo e contagioso. Por essas características, é um bom instrumento para o professor “ler” o seu aluno. Eu “li” o desinteresse dos “alunos do fundo” pelo ensino que lhes oferecia. Mas me deixei contagiar pela situação e não enxerguei os pontos nos quais poderia me apoiar, pois os contornos de uma imagem mais clara que resultasse de comparações, de previsões, de reflexões só poderiam nascer com a redução da emoção. O conversar com outro mais experiente, no meu caso, ajudou-me a reduzir o poder da emoção e ampliar o uso da razão.

Por sua vez – pensando agora nos alunos – como a afetividade é um lastro para o cognitivo e vice-versa, quando Pedro sentiu-se aceito, valorizado, percebeu-se

sem pressões, ficou à vontade para revelar suas dificuldades e erros, e aprendeu o que lhe faltava para avançar. As energias que gastava com as pressões, repreensões, provocações, medo das consequências, passaram a ser gastas para aprendizagem. E passou a contagiar os colegas, agora de forma positiva.

Outro ponto do incidente crítico Pedro que foi muito importante para meu desenvolvimento profissional: não me deixar levar pelas informações que recebi da diretora e das colegas, mas valer-me de minhas próprias observações. O ensino não está isento de tensões e contradições; mas o que deve guiar a ação é a minha percepção da situação, o sentido que dou a ela.

Posso aceitar a visão do outro a princípio, mas confrontá-la levando em conta o aluno em contexto, o par aluno-meio social.

Incidente crítico 2

Agora como orientadora educacional. Era constantemente procurada na sala de orientação por um aluno da 7ª série. Marcos vinha relatar seus problemas com a professora de Arte, considerada excelente pelos colegas e alunos. Passo a observar a aula, converso com outros alunos e constato o que Marcos falara: “Ela aceita tudo o que os outros fazem, mas é só eu fazer uma coisinha, e lá vem bronca”. Ocorre que Marcos passara a ficar desatento em outras aulas.

Converso com a professora, que primeiro tenta justificar seu procedimento porque “ele é mesmo desatento, não se esforça; ele me deixa com raiva, algumas vezes”.

Eu: “Mas outros alunos agem como Marcos e você os aceita. Por que a diferença? Você não quer refletir sobre isso? Conversamos sobre o assunto outro dia, quando você estiver disposta a discutir o caso”.

Na outra semana, fui procurada por ela: “Fiz o que você sugeriu. Confesso que não sei como lidar com ele e ao pensar sobre o que acontece, provocada por você, acho que descobri o porquê dos nossos atritos. Marcos se parece muito, nos comportamentos e até no físico, com meu irmão mais novo, com quem tenho desavenças sérias. Isso gerou em mim um sentimento, não sei bem qual, de ir contra tudo o que Marcos faz. Mas acho que agora posso reverter a situação”.

A literatura pedagógica mostra que ao experimentar um sentimento de frustração, de incapacidade para lidar com os alunos, o professor precisa ser provocado a pensar sobre o que está ocorrendo. Esse pensar pode ser disparado por um colega mais experiente, que o ouça com respeito, que dialogue com ele. Engolido pelas exigências do cotidiano, frequentemente não tem tempo para questionar, para problematizar. Um colega mais experiente pode atuar como “amigo crítico” e levá-lo a tomar consciência de suas dificuldades e possibilidades.

Por que considere esse um incidente crítico? Porque me mostrou a importância de se levar em conta tanto os sentimentos do aluno, como do professor, porque ao fazê-lo, podemos perceber as necessidades que estão subjacentes a eles e pensar em intervenções adequadas para formação.

A afetividade – tudo aquilo que nos afeta, positiva ou negativamente – nos constitui como pessoa, portanto como aluno e como profissional. Ensinou-me também que é a biografia de cada um, como foi afetado e é afetado por sua trajetória pessoal, que dá sentido às ocorrências.

Wallon (1975) ressalta a importância do ato de observar e a importância da análise das observações: “Observar é registrar o que pode ser verificado. Mas registrar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas” (WALLON, 1975, p. 16). Observar exige sagacidade do professor para “ler” seu aluno

e a si próprio, e a partir daí fazer perguntas ao real, para o porquê da situação e interpretar o papel que está desempenhando como professor; foi o que Enedina – a professora de Arte fez – e deu certo.

Incidente crítico 3

Volto agora para minha formação. Aula de Filosofia, terceiro Científico (hoje Ensino Médio). O professor chega e coloca na lousa: “Eu sou eu e minha circunstância” – Ortega y Gasset. Como sabido, Ortega y Gasset foi um filósofo espanhol, um dos mais importantes pensadores modernos. Na verdade, a frase completa é: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1967).

Aquela frase – “Eu sou eu e minha circunstância” – foi um flash que mudou minha visão de mundo. Nos meus 17 anos de vida, eu sempre conhecera o “eu sou”. A grande novidade foi “e minha circunstância”. Foi uma frase que situou para mim a influência do meio social e cultural no qual estamos inseridos. Fez-me perceber que eu sou não é só decorrente de meu pacote de heranças biológicas, mas também do contexto dos significados culturais que foram e são estabelecidos ao longo de minha história.

A discussão que nós 11 fizemos (começamos 51 alunos no 1º científico, e chegamos 11 no 3º) está nítida em minha memória. Vejo esse grupo, o professor e a frase escrita no quadro (e lá se vão mais de 50 anos!). Muitos deles já se foram, mas a situação ficou comigo.

Mas por que nós nos empolgamos tanto naquela discussão? Porque ela atendia às nossas necessidades de adolescentes que éramos: a adolescência, segundo Wallon é a fase na qual vai aparecer a exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma, os questionamentos e confrontos para se autoafirmar. Como a dimensão temporal ganha relevo, o adolescente vê o passado e o presente principalmente como pontes para seus projetos futuros. Algumas perguntas ficam candentes: “Quem sou eu? Qual o meu lugar no mundo?”.

Por que considero crítico esse incidente? Porque iluminou minha percepção sobre a importância de um conhecimento adequado sobre desenvolvimento humano. A atuação em qualquer segmento de ensino exige o conhecimento das etapas do desenvolvimento e de suas características.

A discussão sobre “eu e minha circunstância” (e a aula de Filosofia não era a preferida do grupo) possibilitou isso, porque atendeu às demandas da fase de desenvolvimento que os 11 alunos vivenciavam.

Iluminou, também, fortemente, que o professor se relaciona sempre com um grupo de alunos, e se não utiliza a força do grupo, dificilmente atinge seus objetivos, mesmo que sejam valiosos.

* * *

O que aprendi com meus professores da educação formal e informal, com os incidentes críticos que marcaram minha trajetória de aluna e professora, aprendizagem que foi burilada pela literatura sobre educação, ensino, aprendizagem, teorias de desenvolvimento, formação de professores:

- 1 Aprender a ensinar e tornar-se professor é processo contínuo, que começa antes da preparação formal, passa pela formação inicial e continua pela vida inteira;

- 2 O processo ensino-aprendizagem tem maiores chances de ser produtivo quanto tento compreender e respeitar o modo próprio de agir, sentir, pensar do aluno – seu jeito de ser no mundo – porque é ele, aluno, quem vai atribuir significados e sentidos às situações vividas e não eu. Posso ajudá-lo, mas os sentidos são dele;
- 3 Numa escola para todos – que é aquilo que queremos – tem que haver a prática da hospitalidade, isto é, uma escola que trate seus alunos como hóspedes desejados; com cuidados e respeito;
- 4 O eixo em torno do qual o movimento da escola se dá é o relacionamento interpessoal. Quanto mais esse relacionamento se afina e abre espaço para que todos expressem seus medos, anseios, alegrias, frustrações – sua “gentitude”, como dizia Paulo Freire – maior a possibilidade de a escola atingir seus objetivos;
- 5 Quando faço da afetividade um lastro para o cognitivo, e vice-versa, quando tenho cuidado com a cultura que os outros nos deixaram e cuidado para transmiti-la, quando encorajo meus alunos a aprender e ganhar orgulho e respeito por si mesmos e pela comunidade escolar da qual fazem parte, tenho maiores chances de promover o desenvolvimento de meus alunos, e o meu próprio.

Nos meus acertos e erros nas escolas por onde passei, escolas que ofereciam diferentes segmentos de ensino, errei menos quando levei em conta dois fatores, e recorro a dois poetas para explicar o que tentei fazer quando as relações professor-aluno se tornavam tensas. Ambos se referem a cuidar, cuidar como verbo, como ação.

Uma afirmação é de Yeats, poeta irlandês, prêmio Nobel de Literatura em 1923: “tenho apenas os meus sonhos. Espalhei-os, então, a teus pés. Caminha com cuidado, pois pisas sobre os meus sonhos”.

Sempre que tentei não pisar nos sonhos de meus alunos, mas ofereci pistas para ajudá-los a concretizar, mesmo que numa pequena parcela – e essa ajuda foi o acesso ao conhecimento – obtive melhores resultados.

Outra afirmação é do nosso poeta Mario Quintana (2005): “O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem passa por ele indiferente”.

Nosso jardim é a escola. Não lhe ser indiferente, cuidar bem dele, é oferecer condições para que os alunos se sintam acolhidos e aprendam.

* * *

Ao chegar neste ponto de minhas considerações, uma pergunta me perturbou: Falei de coisas defasadas em relação aos dias de hoje? Estou falando de coisas fora de moda?

Isso me levou a procurar pesquisas atuais sobre o ensino e quero relatar alguns achados de várias pesquisas que respondiam à indagação: o que é um bom professor, a partir da indicação de seus alunos:

- Todos conheciam muito bem suas áreas de conhecimento e usavam esse conhecimento para desenvolver modos adequados para comunicá-las aos seus alunos, isto é, sabiam transformar seu conhecimento em ensino;
- Criavam uma ambiência de aprendizagem que envolvia o cognitivo e o afetivo, um ambiente onde os alunos ficavam à vontade para experimentar, para errar, para partilhar dúvidas, para envolver-se em questões que os intrigavam;
- Infundiam uma forte confiança em seus alunos. Acreditavam que todos podiam aprender. Apostavam neles;

- Esperavam sempre mais de seus alunos; mais, sempre mais.
- Tinham uma capacidade que podemos chamar de “desaprender” – e aprender algumas coisas para incorporar os novos conhecimentos que esta nova sociedade, em movimento constante, está oferecendo, enfim, incorporar o social e o cultural em suas aulas. Isso nos lembra Ravel, mais conhecido por seu Bolero. Ele foi também o compositor de um Concerto para mão esquerda, destinado ao repertório de um amigo pianista, que perdera a mão direita durante a 1ª Grande Guerra. Os bons professores, segundo seus alunos, tinham a disponibilidade para “compor concertos como a mão esquerda”, quando isso era necessário.

* * *

Antes de encerrar, alguns confissões:

Confissão 1:

Ao tentar explicitar porque os professores que citei me marcaram (e muitos outros que o espaço desta comunicação não permitiu relacionar) e porque considerei alguns incidentes de minha trajetória como críticos, ficou-me claro que cada professor ensina de um modo específico, reflete sobre sua prática de modo diferente, tem um jeito de ser professor que é fortemente influenciado por sua trajetória de vida. Ao lidar constantemente com as incertezas, dúvidas e contradições presentes tanto no aprender como no ensinar, traz as marcas dessa trajetória que lhe dá o jeito de ser professor e estar na profissão.

Ficou-me claro, também, ao lembrar todos os professores que tive no Primário, Ginásio, Científico, Normal, Graduação, Pós-Graduação que não é o uso deste ou daquele referencial teórico que o torna mais ou menos competente. As características intrínsecas à atuação docente não dependem da teoria adotada. Essas características se referem ao compromisso pelo ensinar e o respeito por si e pelo outro. Por isso, ao enfatizar a importância da afetividade na relação pedagógica – tanto nas suas tonalidades positivas como negativas – esclareço, uma vez mais, que entendo a afetividade a serviço do conhecimento, como porta de entrada para o acesso ao conhecimento, pois afetividade, cognição e motricidade estão imbricadas uma na outra.

Confissão 2:

Quando me foi solicitado o título para este encontro, eu o dei num repente, mas ao começar a pensar no que comunicar, percebi que cometi um lapso: o título deveria ser: “Como me constituí professora e pesquisadora”, pois afinal, iria me dirigir a uma nova safra de pesquisadores que está iniciando sua formação na pesquisa. Refleti, então, que embora esse título fosse mais apropriado para a ocasião, porque poderia falar sobre o significado da pós-graduação, do valor da pesquisa e das várias fases pelas quais passou no Brasil, dos desafios que nós, educadores e pesquisadores vivemos neste momento histórico, eu fora fiel a mim mesma: é que minha constituição identitária está centrada na docência. Se desejei fazer pesquisas em educação é porque pretendia que essas se prestassem à melhoria do processo ensino-aprendizagem, que fossem úteis para que alunos e professores habitassem a escola com maior envolvimento, com mais prazer, que sua relação com o conhecimento fosse de esforço sim, mas com alegria.

Confissão 3:

Estou consciente de que, com a idade, temos a tendência de idealizar o passado. Tentei evitar isso fazendo a mim mesma uma questão: se fosse uma jovem de 20 anos, escolheria a educação como campo para uma carreira? Retomo a resposta que dei em outra comunicação (ALMEIDA, 2012). A resposta é Sim.

Minha visão de cinquenta anos de trajetória na educação é uma mistura de entusiasmo e pessimismo, com alguns lances de desespero e esperança. Mas o entusiasmo e a esperança predominam. Provavelmente porque minha carreira envolve uma série de eventos de sorte, como diria o psicólogo Marc Richelle (1930-).

Tive bons professores, vivenciei cursos de inegável qualidade. Trabalhei em escolas que ofereciam um ensino de qualidade, onde pude exercitar o trabalho coletivo. Trabalhei em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação e, no contato com a rede de ensino, pude constatar que há muitos professores competentes na escola pública, e há em todos muita vontade de acertar. Portanto, a nota de entusiasmo é dominante.

Mas é forçoso lembrar que hoje tem se evidenciado com muita frequência sofrimento nos professores em decorrência de divergências com as diretrizes do sistema, de conflitos que se instalam em todas as instâncias educacionais, o que ocasiona nos professores uma imagem depreciativa de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Mas continuo esperançosa de que esse quadro seja modificado.

Confissão 4:

Optei por explicitar como me fiz professora não por egocentrismo, embora tenha mesmo orgulho de minha trajetória, mas porque entendo que nós, educadores, ao nos conhecermos melhor, também nos tornamos melhores formadores; para mostrar que toda aprendizagem, intencional ou não, é um processo socialmente situado e construído; e finalmente porque acredito, com Delory-Momberger (2012) que temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida, e não o contrário.

Numa tentativa de justificar porque falei tanto de minha trajetória, recorro a Ecléa Bosi (2003): “O passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser geradora de futuro” (BOSI, 2003, p. 66).

E por gostar de poesia, justifico com Thiago de Mello (1966/1984), em:

*Faz escuro, mas eu canto:
O que passou não conta? Indagarão
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.
O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.*

Referências

- ALMEIDA, L. R. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, n. 2, jul.-dez., 2012.
- BOLIVAR, A. (org.). **Profissão professor: O itinerário profissional e a**

construção da escola. Bauru, SP: Edusc, 2002.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

RICARDO, C. **Martim Cererê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1928/2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo: EDUFRRN/Paulus, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982/2001.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação do Quixote**. São Paulo: Iberoamericana, 1967.

QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Santos, SP: Livraria Martins Fontes, 1961.

ROGERS, C. R. **De pessoa para pessoa**. São Paulo: Pioneira, 1967/1987.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1977/1978.

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

MELLO, T. **Canto Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

WALLON, H. **Do Ato ao Pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1942/2008.

WALLON, H. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1945/1989.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973/1975.

1. Aula inaugural do ano letivo de 2014 do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, realizada em 11 de março de 2014.

2. Docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Endereço: Rua Monte Alegre, 984, Perdizes – São Paulo – SP – Brasil CEP 05014-901. E-mail: laurinda@pucsp.br.

Anexo 5

Primeira SD realizada em classe de 2º Ano na Escola X - 11/05/2015 Gênero: Fábula

(1) **P:** *Então, crianças, vamos fazer uma atividade hoje sobre fábulas! Vamos trabalhar juntas eu e a outra P, se lembram dela?*

(2) **As:** *Sim!*

(3) **P:** *Então, estou eu e a K., fazendo o trabalho em conjunto com vocês... quero saber uma coisa de vocês: vocês sabem o que é uma fábula?*

(4) **As:** *Sim! Histórias que os bichos falam.*

(5) **P:** *Muito bem! Que mais?*

Nesse momento todos querem falar ao mesmo tempo.

(6) **A:** *Que os animais são os personagens.*

(7) **A:** *Se é conto de fadas ou não.*

(8) **P:** *Vocês conhecem alguma fábula?*

(9) **A:** *Sim! A Lebre e a Tartaruga, A Pomba e a Formiga, Branca de Neve.*

(10) **P:** *Vamos pensar um pouquinho, A. disse Branca de Neve. Branca de Neve é uma fábula?*

(11) **As:** *Não!*

(12) **P:** *Branca de Neve é o quê? Um conto de fadas... Conto de fadas e fábulas são a mesma coisa?*

(13) **As:** *Não.*

(14) **P:** *São diferentes por quê?*

(15) **As:** *Porque são personagens, não artistas.*

(16) **A:** *E a Bela e a Fera.*

(17) **P:** *A Bela e a Fera é o quê?*

(18) **As:** *É um conto de fadas.*

(19) **P:** *O que caracteriza uma fábula?*

(20) **As:** *Os animais!*

(21) **P:** *E o que mais tem numa fábula, que não tem em conto de fadas, que não tem na parlenda e que não tem nas músicas?*

Vários alunos levantam a mão para falar.

(22) **P:** *Fala A.*

(23) **A:** *A Lebre e a Tartaruga.*

(24) **P:** *Então, a Lebre e a Tartaruga é uma fábula, mas o que tem na fábula? Pensa um pouquinho na sua cabeça... O que não tem no conto de fadas? Fala A.*

(25) **A:** *Conto de fadas tem algumas pessoas do conto encantado que eles fazem mágica e, agora, na fábula, é só animal que fala e ele não faz mágica.*

(26) **P:** *Na maioria das vezes, são os animais que são os personagens das fábulas. Fala A.*

(27) **A:** *Também é uma fábula Formiga e a Pomba.*

(28) **P:** *Isso também. Fala A.*

(29) **A:** *Na fábula só os animais podem falar... não tem pessoas.*

(30) **P:** *Geralmente, não tem pessoa, mas o que tem na fábula que não tem no conto de fadas? Fala A.*

(31) **A:** *Os três porquinhos.*

(32) **P:** *Os três porquinhos é o quê?*

(33) **A:** *Conto de fadas.*

- (34) **P:** *E estamos falando do quê? Então, por favor, prestar atenção! Fala A.*
- (35) **A:** *Não tem moral.*
- (36) **P:** *Onde não tem moral?*
- (37) **A:** *No conto de fadas.*
- (38) **P:** *E onde que tem moral?*
- (39) **As:** *Na fábula.*
- (40) **P:** *Na fábula...quando acaba... pra que serve essa moral da fábula? Fala A.*
- (41) **A:** *Pra aprender uma lição.*
- (42) **P:** *Para aprender uma lição, muito legal!*
- (43) **P:** *Todos já sabem que na fábula tem uma moral... são os animais que geralmente que falam... agora eu quero que vocês construam uma fábula pra mim, qualquer uma que vocês souberem.*
- (44) **A:** *Pro eu sei uma, mas é muito grande!*
- (45) **P:** *Não tem problema, eu espero! Vocês têm que fazer uma fábula bem legal, que no final do projeto vamos fazer um livro, para os formandos lá da faculdade... para presentear com o trabalho de vocês.*
- (46) **A:** *Não pode ter letra errada, nem trocar o P pelo B... R ou L... ou R no meio.*
- (47) **P:** *Exatamente! Agora vocês vão receber uma folha, cada um vai pensar numa fábula que conhece, que lembra... tirando essa fábula toda da sua cabecinha, então, vocês vão escrever essa fábula como o A. disse, pensando na escrita, cuidado com as palavras, lembra? Pode grudar uma palavra com a outra?*
- (48) **As:** *Não.*
- (49) **P:** *O que a gente também já aprendeu, que eu vou começar o texto e vou até o final... sem dar ponto final, sem dar parágrafo, não, né?*
- (50) **As:** *Não.*
- (51) **P:** *Lembrando que quando acaba aquele assunto, eu vou começar um outro assunto... Eu vou mudar de linha ou vou continuar na mesma linha?*
- (52) **A:** *Não! Vai mudar de linha, porque vai ter que colocar o ponto final.*
- (53) **P:** *Eu vou mudar de linha porque vou começar um novo assunto: eu posso colocar ponto final e continuar na mesma linha? Sim ou não?*
- (54) **As:** *Não... sim...*
- (55) **P:** *Sim se eu estiver falando do mesmo assunto, eu posso continuar na mesma linha, ok? Então, vocês vão colocar na folha, no espaço que tem a data, vocês vão colocar a data... Na primeira linha você vai colocar seu nome, viu A.? Que está brincando com a pulseira? Vão colocar o seu nome, pular uma linha, o nome da fábula, que você escolheu... aí pula uma linha, aí começa a escrever a fábula que você escolheu.*
- (56) **A:** *E se repetir?*
- (57) **P:** *Não tem problema se repetir.... ah! eu escolhi a Lebre e a Tartaruga e ela também? Não tem problema.*
- Um aluno mostra o título que escreveu para a professora.
- (58) **A:** *Pro eu não sei se o que eu escolhi é conto de fadas ou fábula?*
- A professora lê.
- (59) **P:** *É conto, isso... presta atenção na folha... pega o estojo e vamos lá! Agora é concentração, capricha na escrita, cuidado com a letra, porque senão ninguém entende nada.*

Anexo 6

Etapas iniciais da sequência didática: a importância da consigna e da avaliação diagnóstica da produção escrita

Ana Silvia Moço Aparício e Maria de Fátima Ramos de Andrade

Introdução

Acompanhar a criança/aluno em seu processo de aprendizagem exige um olhar atento, reflexivo-teórico e comprometido com o desenvolvimento do aprendiz. Como sabemos, um elemento importante no ato de ensinar é o momento da avaliação, pois é o ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar de termos a consciência de que o aprendizado depende da avaliação, ainda estamos distantes de uma prática avaliativa que contribua na melhoria da ação educativa. Abordar o tema da avaliação é propor uma discussão que passa pelas concepções de aprendizagem, pelo projeto educacional de uma escola e pelo compromisso político em construir uma sociedade mais justa e humana. Logo, estamos tratando de uma temática complexa que ao mesmo tempo pressupõe uma discussão técnica que esteja comprometida com uma sociedade em que todos tenham o direito de aprender.

É importante que se diga que ter consciência da importância da avaliação não significa que saibamos avaliar de maneira qualitativa o que está sendo produzido na sala de aula. Muitas vezes, conseguimos definir o que poderia ser uma avaliação mediadora, emancipatória, formativa etc., contudo, quando olhamos para as produções escritas dos alunos e as nossas intervenções, muitas vezes, nossa atuação está distante de um trabalho que promova um aprendizado efetivo. Por que isso acontece? Por que, mesmo sabendo da importância de uma avaliação emancipatória, a nossa ação está mais próxima de avaliação classificatória? Enfim, estamos cada vez mais conscientes de que esse conteúdo – avaliação – deveria ser ressignificado no curso de Pedagogia.

Essa constatação ficou evidenciada quando analisamos a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)ⁱ na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em que atuamos como docentes do curso de Pedagogia e na coordenação do subprojeto PIBID/Pedagogia/USCS. Adotamos como estratégia de formação docente a construção colaborativa (licenciandos e professores regentes do Ensino Fundamental I) de sequências didáticas (daqui em diante, SD) de gêneros de textos escritos, tendo como referência as etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), descritas mais adiante.

Na pesquisa que desenvolvemos sobre as ações desse subprojeto (APARÍCIO; ANDRADE, 2014), constatamos que o elemento essencial no processo de construção das SD é o momento da avaliação. Como as SD não são preestabelecidas, as orientações aos bolsistas e professores regentes eram que, a partir de “o que” e “como” as crianças estavam aprendendo em cada etapa da SD é que deveriam ser estruturadas as etapas posteriores, ou seja, é um trabalho construído considerando o processo e em parceria com os professores regentes.

Nesse sentido, a avaliação da primeira produção do aluno é determinante para o planejamento das ações seguintes, para a tomada de decisão do professor sobre “o que” ensinar, a partir da constatação das capacidades de linguagemⁱⁱ apresentadas

pelos alunos, isto é, o que os alunos já sabem e o que ainda necessitam aprender no que se refere: à adequação do texto ao contexto de produção (capacidades de ação); aos conhecimentos sobre o gênero em estudo (capacidades discursivas) e aos recursos linguísticos necessários para a produção de um texto (capacidades linguístico-discursivas).

Além disso, em nosso trabalho com a construção colaborativa de SD de gêneros, verificamos a importância da consigna de produção, conceito que será explicitado mais adiante, que orienta a tarefa proposta aos alunos; bem como da reconstrução da consigna pelo professor no momento da avaliação da primeira produção do aluno.

Tendo isso em vista, buscamos discutir neste texto a importância de uma consigna bem elaborada para orientar tanto os alunos na tarefa de escrita quanto o professor no momento em que retoma a consigna para dar início à avaliação diagnóstica da primeira produção dos alunos.

Com a intenção de contribuir para o campo da formação de professores, sobretudo dos anos iniciais do ensino fundamental, gostaríamos de evidenciar que apostamos no trabalho com SD como uma estratégia formativa que permite tanto aos professores regentes quanto aos licenciandos (bolsistas, estagiários, professores auxiliares, entre outros) desenvolverem seus conhecimentos relativos à didática da língua materna, sob a perspectiva dos gêneros textuais.

O capítulo está dividido em três momentos: no primeiro, discorreremos sobre a avaliação diagnóstica no contexto escolar, destacando alguns cuidados que ela exige; no segundo momento, abordamos o procedimento da SD de gêneros textuais, com enfoque na consigna de produção; por fim, exemplificamos e analisamos uma *Apresentação da situação*, primeira da SD, e a respectiva consigna, bem como a produção inicial de um aluno.

1. Avaliação diagnóstica: alguns cuidados

Na história da Filosofia e da epistemologia, encontramos algumas explicações a respeito de como o homem constrói conhecimento. Os defensores do empirismo afirmam que a construção do conhecimento depende da experiência, dos sentidos. É por meio deles que assimilamos o mundo que nos cerca. Somos um papel em branco que por meio da experiência sensível vai incorporando o mundo. Já os defensores do inatismo sustentam a ideia de que as pessoas naturalmente carregam certas aptidões, habilidades, conhecimentos e qualidades em sua bagagem hereditária. (ESTEBAN, 2005).

Diferentemente dessas visões, a concepção construtivista, como aponta Luckesi (2011), defende a importância da relação entre os indivíduos e o ambiente na construção dos processos psicológicos. Nesta concepção, o ser humano deve ser considerado um construtor ativo, que participa da construção do seu conhecimento, não sendo mero produto do meio ambiente e nem tampouco um simples resultado de seus mecanismos de maturação/estruturas internas. O desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o seu meio ambiente.

Nesse sentido, ao defendermos a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino e aprendizagem estamos, simultaneamente, defendendo uma concepção de educação que parte do pressuposto que todo o aluno, ao se deparar com conhecimento a ser aprendido, já possui conhecimentos prévios sobre o que será ensinado. Quando um professor afirma que o ato de ensinar pressupõe saber o que o

aluno tem de conhecimento a respeito de um determinado assunto a ser tratado, ele já demonstra que o seu aluno não pode ser visto como uma tábua rasa.

Avaliar com a intenção de saber o que o aluno sabe a respeito de um determinado conteúdo – avaliação diagnóstica – exige alguns cuidados importantes. Inicialmente, esse tipo de avaliação é um momento de aproximação e de diálogo entre o professor e os alunos. Logo, um cuidado é que essa relação, para ser produtiva no campo da avaliação, seja de confiança e transparência.

Confiança mútua entre professor e aluno quanto às intenções educativas do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido. Sem confiança não há trabalho partilhado, não há intervenção que promova aprendizagem dos alunos. Uma relação de confiança só é possível de ser construída com transparência. Nesse sentido, as intenções pedagógicas precisam ser explicitadas, numa postura cooperativa entre professor e aluno, pois ambos têm expectativas de aprendizagem a serem alcançadas. Segundo Silva (2013, p. 25), “é fundamental que os objetivos do ensino sejam seriamente analisados e coletivamente construídos na escola”.

Outro cuidado fundamental é saber em que medida o professor está preparado para avaliar o seu aluno. Esse preparo depende, entre outros aspectos, do conhecimento que o professor tem do conteúdo que ele se propôs a ensinar. Para que o aluno mostre o que ele sabe fazer, numa avaliação diagnóstica, é importante que a pergunta feita, que a atividade proposta, favoreça a realização da tarefa e, principalmente, que tenha sentido, significado. Atividades descontextualizadas e que não tenham sentido pouco contribuem para conhecermos as reais dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Por último, um cuidado fundamental é perceber a eticidade desse ato. Quando avaliamos o pensamento do outro com a intenção de saber o que ele sabe para, em seguida, planejar o que devemos ensinar, estamos assumindo a tarefa de socializar o conhecimento. Esse aspecto se aproxima da ideia de avaliação como ato amoroso, proposta por Luckesi (2002). Para o autor, a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2002, p. 172).

Neste contexto, a avaliação acolhe a situação como ela é, não como gostaríamos que fosse. Ela integra, não julga, ela abre possibilidades para construção do conhecimento, para a socialização do saber.

Na avaliação diagnóstica, toda resposta do aluno poderá colaborar na tomada de decisão que o professor terá que assumir. Assim, deveríamos ofertar aos alunos questões, atividades que criassem possibilidades de emitir ideias sobre um assunto, trabalhando as hipóteses em construção ou as que já foram elaboradas.

A avaliação diagnóstica pode ser realizada em diferentes contextos. O contexto que focalizamos aqui se refere à avaliação diagnóstica no processo de construção de SD no ensino de um determinado gênero textual, o que exige a apresentação clara de uma situação de produção e seus respectivos objetivos, por meio da consigna de produção. Assunto que abordamos mais detalhadamente no item seguinte.

2- Sequência didática de gêneros textuais: a consigna de produção

O dispositivo da SD proposto pela equipe de didática de línguas da Universidade de Genebra é definido como conjunto de atividades escolares sobre um gênero textual, organizadas de modo a melhorar/desenvolver uma determinada prática de linguagem. Nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a SD “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”. Essa proposta, inspirada na ideia de Vygotsky (1999) de signo como instrumentoⁱⁱⁱ e na teoria dos gêneros de Bakhtin (1997), concebe os gêneros textuais como “mega-instrumentos de comunicação”.

Assim, as SD estabelecem uma relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação. Em outras palavras, as SD permitem que os alunos sejam confrontados com práticas de linguagem historicamente construídas - os gêneros textuais - e lhes dão a possibilidade de reconstruí-las para delas se apropriarem.

A estrutura de base da SD proposta pelos autores de Genebra tem quatro componentes. Resumidamente, a *Apresentação da situação* é a etapa em que o professor descreve detalhadamente a tarefa de produção oral ou escrita que os alunos deverão realizar, para que possam construir uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem que será executada. A *Produção inicial* é o primeiro texto que os alunos produzem no gênero a ser trabalhado, esse é o momento privilegiado para o professor realizar uma avaliação diagnóstica das dificuldades dos alunos, identificando situações em que precisa intervir. Os Módulos compõem uma sequência de atividades com objetivos claros, visando ao trabalho com os problemas que apareceram na primeira produção, isto é, trabalho que leve os alunos a se confrontarem com as características de textos pertencentes ao gênero em questão, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para superar as dificuldades apresentadas. Na *Produção final*, considerando a mesma situação de comunicação proposta, os alunos colocam em prática os conhecimentos apreendidos nos módulos, é o momento em que alunos e professor observam as aprendizagens. Com base em uma avaliação da produção final o professor pode planejar a continuidade do trabalho, inclusive para rever aspectos que não foram apreendidos.

Como já apontamos na Introdução, utilizamos essa organização da SD, em nosso trabalho com a construção colaborativa de SD de gêneros, na formação de bolsistas do PIBID. Nesse processo, constatamos a importância da consigna de produção que orienta a tarefa proposta aos alunos para a escrita de seu texto e a avaliação diagnóstica pelo professor.

A consigna de produção faz parte da *Apresentação da situação*, pois é nessa primeira etapa da SD que o professor vai fornecer as orientações necessárias à produção escrita, tais como: o gênero do texto, o papel do enunciador, a finalidade da situação comunicativa, formas e lugares de circulação, interlocutor alvo e os conteúdos dos textos que vão ser produzidos. São elementos a serem considerados para que haja a adequação do texto produzido pelo aluno a todas as características do contexto de produção do texto solicitado.

A expressão “consigna” é definida por Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 67) como um “gênero por meio do qual se instrui o aluno para a realização da(s) atividade(s)”. Por isso, a consigna de produção, formulação clara das instruções aos alunos para a produção, segundo os autores, é a chave que ajuda o professor na melhor compreensão dos textos dos alunos. Afirmam:

Compreender a situação escolar em que se encontra o aluno é fundamental para analisar sua produção. Qual é a tarefa proposta pelo professor? Trata-

se de uma produção completa ou parcial? De uma primeira tentativa? De um rascunho ou de uma produção revisada e corrigida? Em que projeto de escrita ou de aprendizagem escolar o aluno foi posto? Quais as atividades preliminares realizadas? Qual é a forma de trabalho proposta (individual, coletiva, em pequenos grupos etc.)? Quais são os suportes para o trabalho? Quais são os suportes dados pelo professor? (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO 2010, p. 55-56).

Essas informações, que os autores denominam de “reconstrução da consigna”, são essenciais para que o professor possa realizar uma boa avaliação diagnóstica das capacidades iniciais dos alunos, identificando o que eles já sabem e as lacunas e dificuldades para, então, poder planejar as atividades subsequentes e direcionar melhor as intervenções docentes. Enfim, quanto melhor elaborada a consigna, mais chances os alunos têm de obter êxito na sua produção e melhor compreensão o professor terá das necessidades dos alunos e da origem de seus erros e dificuldades.

Por essa razão, é essencial que, na elaboração da consigna, o professor tenha clareza dos elementos que compõem as condições de produção e os conteúdos dos textos que serão produzidos, para que possa orientar adequadamente os alunos quanto à situação de comunicação que sua produção escrita deverá atender. Vejamos a seguir o que ocorre no momento da Apresentação da situação, no desenvolvimento de uma SD do gênero “Fábula” em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental.

3. A importância da consigna de produção: análise das etapas iniciais de uma sequência didática

Quando assumimos o desafio de orientar e acompanhar os estudantes de Pedagogia e os professores da escola participantes do PIBID/Pedagogia/USCS na construção colaborativa de SD a serem desenvolvidas nas classes de 1º. a 5º. ano em que atuam, apostamos em uma proposta de formação docente que exige o desenvolvimento de capacidades de adaptação e criação de dispositivos didáticos e que supere a simples colocação em prática dos materiais disponíveis.

Tendo isso em vista, sempre buscamos garantir que bolsistas e professores regentes planejassem conjuntamente a SD, que não utilizassem sequências prontas e sim que fossem construídas processual e colaborativamente. O registro que apresentamos a seguir refere-se à Apresentação da situação de uma SD do gênero “Fábula”. Essa primeira etapa foi planejada previamente por duas estudantes bolsistas e a professora regente.

Cabe ressaltar que a consigna de produção evidenciada nesse registro é representativa de uma situação muito frequente em nossas observações de sala de aula, no processo de formação dos bolsistas, quando é preciso dar aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo em que vão agir, momento essencial para engajá-los na tarefa e para que sintam vontade de escrever.

Primeira SD realizada em classe de 2º. Ano na Escola X em 11/05/2015 - Gênero: Fábula

(1) **P^{iv}**: *Então crianças vamos fazer uma atividade hoje sobre fábulas! Vamos trabalhar juntas eu e a outra P se lembra dela?*

(2) **As**: *Sim*

(3) **P:** *Então estou eu e a K. fazendo o trabalho em conjunto com vocês... quero saber uma coisa de vocês... vocês sabem o que é uma fábula?*

(4) **As:** *Sim... histórias que os bichos falam.*

(5) **P:** *Muito bem... que mais?*

Nesse momento todos querem falar ao mesmo tempo.

(6) **A:** *Que os animais são os personagens.*

(7) **A:** *Se é conto de fadas ou não.*

(8) **P:** *Vocês conhecem alguma fábula?*

(9) **A:** *Sim... A lebre e a Tartaruga... A pomba e a formiga... Branca de neve.*

(10) **P:** *Vamos pensar um pouquinho... a A. disse Branca de neve... Branca de neve é uma fábula?*

(11) **As:** *Não.*

(12) **P:** *Branca de neve é o quê? Um conto de fadas... Conto de fadas e fábulas são a mesma coisa?*

(13) **As:** *Não.*

(14) **P:** *São diferentes por quê?*

(15) **As:** *Porque são personagens... não artistas.*

(16) **A:** *E a Bela e a Fera*

(17) **P:** *A bela e a fera é o quê?*

(18) **As:** *É um conto de fadas.*

(19) **P:** *O que caracteriza uma fábula?*

(20) **As:** *Os animais!*

(21) **P:** *E o que mais tem numa fábula... que não tem em conto de fadas... que não tem na parlenda e que não tem nas músicas?*

Vários alunos levantam a mão para falar.

(22) **P:** *Fala A.*

(23) **A:** *A lebre e a tartaruga.*

(24) **P:** *Então... a lebre e a tartaruga é uma fábula... mais o que tem na fábula? Pensa um pouquinho na sua cabeça... que não tem no conto de fadas? Fala A.*

(25) **A:** *Conto de fadas tem algumas pessoas do conto encantado que eles fazem mágica... e agora na fábula é só animal que fala e ele não faz mágica*

(26) **P:** *Na maioria das vezes são os animais que são os personagens das fábulas.*

Fala A. (27) **A:** *Também é uma fábula Formiga e a Pomba.*

(28) **P:** *Isso... também. Fala A.*

(29) **A:** *Na fábula só os animais podem falar... não tem pessoas.*

(30) **P:** *Geralmente não tem pessoa..., mas o que tem na fábula que não tem no conto de fadas? Fala A*

(31) **A:** *Os três porquinhos.*

(32) **P:** *Os três porquinhos é o quê?*

(33) **A:** *Conto de fadas.*

(34) **P:** *E estamos falando do quê? Então... por favor... prestar atenção. Fala A.*

(35) **A:** *Não tem moral.*

(36) **P:** *Onde não tem moral?*

(37) **A:** *No conto de fadas.*

(38) **P:** *E onde que tem moral?*

(39) **As:** *Na fábula.*

(40) **P:** *Na fábula... quando acaba... pra que serve essa moral da fábula? Fala A.*

(41) **A:** *Pra aprender uma lição.*

(42) **P:** *Para aprender uma lição... muito legal!*

(43) **P:** *Todos já sabem que na fábula tem uma moral... são os animais que geralmente*

que falam... agora eu quero que vocês construam uma fábula pra mim... qualquer uma que vocês souberem.

(44) **A:** *Pro, eu sei uma, mas é muito grande!*

(45) **P:** *Não tem problema...eu espero! Vocês têm que fazer uma fábula bem legal... que no final do projeto vamos fazer um livro para os formandos lá da faculdade... para presentear com o trabalho de vocês.*

(46) **A:** *Não pode ter letra errada... nem trocar o P pelo B... R ou L... ou R no meio.*

(47) **P:** *Exatamente... agora vocês vão receber uma folha...cada um vai pensar numa fábula que conhece... que lembra... tirando essa fábula toda da sua cabecinha...então vocês vão escrever essa fábula como o A. disse...pensando na escrita... cuidado com as palavras... lembra? Pode grudar uma palavra com a outra?*

(48) **As:** *Não.*

(49) **P:** *O que a gente também já aprendeu que eu vou começar o texto e vou até o final... sem dar ponto final... sem dar parágrafo... não né?*

(50) **As:** *Não.*

(51) **P:** *Lembrando que quando acaba aquele assunto... eu vou começar um outro assunto... eu vou mudar de linha ou vou continuar na mesma linha?*

(52) **A:** *Não... vai mudar de linha... porque vai ter que colocar o ponto final.*

(53) **P:** *Eu vou mudar de linha porque vou começar um novo assunto... eu posso colocar ponto final e continuar na mesma linha? Sim ou não?*

(54) **As:** *Não... sim...*

(55) **P:** *Sim se eu estiver falando do mesmo assunto... eu posso continuar na mesma linha.... ok? Então vocês vão colocar na folha... no espaço que tem a data...vocês vão colocar a data... na primeira linha você vai colocar seu nome... viu A.? que está brincando com a pulseira? Vão colocar o seu nome... pular uma linha... o nome da fábula que você escolheu... aí pula uma linha... aí começa a escrever a fábula que você escolheu.*

(56) **A:** *E se repetir?*

(57) **P:** *Não tem problema se repetir.... ah... eu escolhi a lebre e a tartaruga e ela também? Não tem problema.*

Um aluno mostra o título que escreveu para a professora.

(58) **A:** *Pro eu não sei se o que eu escolhi é conto de fadas ou fábula?*

A professora lê.

(59) **P:** *É conto isso... presta atenção na folha... pega o estojo e vamos lá! Agora é concentração... capricha na escrita... cuidado com a letra... porque senão ninguém entende nada.*

Como podemos observar, no registro acima, referente à primeira etapa da SD – Apresentação da Situação – a orientação é que os alunos escrevam uma Fábula. Para isso, bolsistas e professora regente (daqui em diante chamaremos apenas de professora) inicialmente buscam ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero “Fábula”, perguntando se sabem o que é fábula (3), se conhecem alguma fábula (8). Logo que os alunos começam a apresentar algumas características da fábula (*histórias que os bichos falam/animais são os personagens*), em (7) a fala de um aluno (*Se é conto de fadas ou não*) e em (9) o exemplo apresentado por um aluno (*Branca de Neve*), desencadeiam uma discussão que caminha para a distinção dos gêneros “Fábula” e “Conto de fadas”.

Além de alguns exemplos oferecidos pelos alunos de Fábula (*A Lebre e a Tartaruga/Formiga e a Pomba*) e de Conto de fadas (*A Bela e a Fera/Os três Porquinhos*) e da característica dos personagens da Fábula serem predominantemente animais, mais duas características, que diferenciam um gênero

do outro, são apontadas pelos alunos: em (25) o elemento mágico, típico do Conto de fadas; e em (35-39) a moral, elemento comum na Fábula.

No primeiro caso, após a pergunta da professora em (24) sobre “o que mais tem na Fábula que não tem no Conto de Fadas?”, a resposta do aluno (*Conto de fadas tem algumas pessoas do conto encantado que eles fazem mágica... e agora na fábula é só animal que fala e ele não faz mágica*) não foi retomada e nem comentada pela professora que, na sequência, em (26) apenas retoma e confirma a característica já bastante apontada pelos alunos: *Na maioria das vezes são os animais que são os personagens das fábulas*. O que pode sinalizar que a professora não tinha, no momento, clareza do que fazer com essas informações. Na verdade, essa é uma discussão bastante complexa que exige um estudo prévio e é possível que, no planejamento da SD, não se previu essa diferenciação entre os gêneros proposta pelos alunos.

No segundo caso, em que um aluno aponta a moral como elemento característico da Fábula (35-39), a professora acata a resposta do aluno e ainda dá continuidade à interação com ele, perguntando para que serve a moral da Fábula. Em (41) a resposta do aluno (*Pra aprender uma lição*) é confirmada e elogiada pela professora (*Pra aprender uma lição...muito legal!*). Certamente, essa era uma contribuição esperada por ela. De qualquer forma, podemos dizer que, embora os alunos tenham participado ativamente desse início da Apresentação da situação, contribuindo com os tópicos em pauta, a preocupação da professora foi levantar características do gênero Fábula, como sendo condição principal para que os alunos produzissem uma Fábula, ou melhor, a reescrita^v de uma Fábula já conhecida. É o que indica a consigna em (43), quando a professora retoma duas características do gênero Fábula (*Todos já sabem que na fábula **tem uma moral...são os animais que geralmente que falam...***) e introduz uma orientação que leva os alunos a produzirem a reescrita de alguma fábula já conhecida e não um texto de autoria: *agora eu quero que vocês construam uma fábula pra mim... qualquer uma que vocês souberem*. Proposta claramente reforçada pela professora, como em (47) - *cada um vai pensar numa fábula que conhece...que lembra...tirando essa fábula toda da sua cabecinha* - e em (57 e 58), quando um aluno quer confirmar a orientação da professora (*E se repetir?*) tem como resposta: *Não tem problema se repetir.... ah... eu escolhi a lebre e a tartaruga e ela também? Não tem problema*.

Como podemos observar no registro, a consigna da professora contém a explicitação dos seguintes elementos:

- 1- O gênero do texto: Fábula (uma fábula já conhecida dos alunos)
- 2- Duas características típicas do gênero: personagens animais e moral
- 3- o leitor alvo: formandos da faculdade
- 4- Forma da produção: compor um livro (manuscrito, provavelmente, dada a preocupação com a caligrafia)
- 5- Lugar de circulação: Faculdade
- 6- Aspectos normativos: regras ortográficas, segmentação das palavras, pontuação, caligrafia.

De fato, são informações importantes para a produção do texto, mas são adequadas e suficientes para que os alunos desenvolvam a autoria e capacidades de linguagem diante de um problema comunicativo a ser resolvido e o professor tenha condições de identificar as capacidades aprendidas e as que os alunos ainda precisam aprender? Parece-nos que não, como evidenciam os exemplos a seguir.

Vejamos, então, um exemplo da Produção inicial bem típico do que foi

produzido pelos alunos a partir da consigna. Cabe ressaltar que dentre os 25 textos escritos pelos alunos, 19 fizeram a reescrita da Fábula “A lebre e a tartaruga” e 6 da Fábula “A formiga e a pomba”, ambas citadas como exemplo na *Apresentação inicial*.

Figura 1: Produção inicial de um aluno do 2º. ano do Ensino Fundamental

<p>A LEBRE E A TARTARUGA</p> <p>ERA UMA VEZ UMA LEBRE QUE CHAMOU UMA TARTARUGA PARA UMA CORRIDA. A TARTARUGA TOPOU. A LEBRE AVISOU A TARTARUGA VAI SER NA FLORESTA AMANHÃ DE MANHÃ. A TARTARUGA FOI A CORRIDA E A LEBRE FALOU EM 3 PASSOS EU VENSO ESSA CORRIDA. E COMEÇOU A CORRIDA. A LEBRE CANSOU E PAROU NA ÁRVORE E DEU UM COXILHO. A TARTARUGA ULTRAPASSOU EM QUANTO ELA COMIA E DORMIA A TARTARUGA TAVA LÁ ANDANDO E A LEBRE ACORDOU E VIU A TARTARUGA LÁ NA FRENTE E A LEBRE NÃO CONSEGUIU ALCANSAR A TARTARUGA A TARTARUGA VENDEU.</p> <p>MORAL: DEVAGAR E COM INTELIGÊNCIA VENDE DO QUE FORÇA FÍSICA.</p>	<p>A LEBRE E A TARTARUGA</p> <p>ERA UMA VEZ UMA LEBRE QUE CHAMOU UMA TARTARUGA PARA UMA CORRIDA. A TARTARUGA TOPOU. A LEBRE AVISOU A TARTARUGA VAI SER NA FLORESTA AMANHÃ DE MANHÃ. A TARTARUGA FOI A CORRIDA E A LEBRE FALOU. EM 3 PASSOS EU VENSO ESSA CORRIDA. E COMEÇOU A CORRIDA. A LEBRE CANSOU E PAROU NA ÁRVORE E DEU UM COXILHO E A TARTARUGA ULTRAPASSOU EM QUANTO ELA COMIA E DORMIA A TARTARUGA TAVA LÁ ANDANDO E A LEBRE ACORDOU E VIU A TARTARUGA LÁ NA FRENTE E A LEBRE NÃO CONSEGUIU ALCANSAR A TARTARUGA A TARTARUGA VENDEU.</p> <p>MORAL: DEVAGAR E COM INTELIGÊNCIA VENDE MELHOR DO QUE A FORÇA FÍSICA.</p>
---	--

Podemos dizer que o texto acima atendeu à consigna da professora: é a reprodução de uma Fábula conhecida, com a presença das duas características do gênero apontadas na aula, com os mesmos conteúdos temáticos do texto original, os personagens são situados no tempo e no espaço, as ações são narradas em uma progressão linear. O texto apresenta alguns problemas de referenciação dêitica com o uso do “lá” e de pontuação na indicação do discurso direto e poucos problemas de ortografia. A utilização da letra de forma maiúscula ainda é bastante comum no segundo ano, pois, segundo orientações de abordagem construtivista na alfabetização, a letra de forma maiúscula (bastão) é mais fácil de ser identificada e escrita.

Desse modo, o aluno conseguiu, em sua “reescrita”, garantir o enredo da Fábula original, sem maiores modificações, pois o que a consigna deixa claro é que é os alunos não teriam a responsabilidade de criar uma Fábula, mas sim preocupar-se com a ortografia, a pontuação e a caligrafia. Aspectos esses importantes, conforme a consigna, para que o texto ficasse bem legível para os leitores alvo. Nesse sentido, a

forma que o texto vai assumir, o lugar de circulação e o leitor alvo são elementos indicados na consigna tendo em vista apenas o cuidado com as convenções da escrita e não para orientar um projeto comunicativo, como o que se pretende com o dispositivo da SD.

Logo, a avaliação diagnóstica dessa produção ficará comprometida, já que o professor poderá identificar, além do uso adequado ou não das convenções ortográficas e da pontuação, quase que exclusivamente as capacidades linguísticas dos alunos, que envolvem: os mecanismos de textualização, incluindo-se aí as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos, que envolvem as operações de distribuição de vozes e de expressão de modalizações, e, enfim, em um nível mais micro, a construção dos enunciados e a escolha de itens lexicais”(MACHADO, 2001, p. 140).

Consequentemente, todo o trabalho das etapas seguintes da SD a ser realizado pelo professor e pelos alunos também poderá ficar comprometido. O fato de os textos produzidos pelos alunos centrarem na reescrita dificulta a avaliação de outras capacidades de linguagem dos alunos, bem como o planejamento e realização de intervenções eficazes.

Cabe ressaltar que não estamos querendo afirmar aqui que a atividade de reescrita de narrativas já conhecidas dos alunos, como a do exemplo acima, seja improdutiva para a aprendizagem da escrita. Ao contrário, é uma atividade que pode ser planejada e desenvolvida na etapa dos Módulos da SD, na medida em que pode contribuir para a apropriação de mecanismos linguísticos, por exemplo, a coesão e coerência de um texto.

Entendemos que produzir textos, como defendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), “é expor uma imagem de si” e que por meio da escrita – forma de expressão pessoal e de criatividade – o aluno desenvolve seu próprio estilo, entra no jogo da linguagem. Tendo isso em vista, suscitar o gosto e a motivação para escrever, propiciando ao aluno condições de autoria, criatividade e autonomia requer muito mais do que a prática de reescrita de textos já conhecidos.

Parece-nos, no caso que analisamos, que a professora não acredita que as crianças sejam capazes de produzir a sua própria Fábula, ou seja, de produzir um texto de autoria. A professora parece acreditar que as crianças não são capazes de produzir algo novo, por isso, ela fornece as características do gênero e de maneira insistente vai conduzindo para a reescrita de alguma Fábula já conhecida por eles. Como vimos, foi exatamente o que ocorreu nas produções dos alunos.

Conclusão

Considerando as reflexões que buscamos desenvolver neste capítulo sobre a importância da consigna de produção e da avaliação diagnóstica nas etapas iniciais de uma SD, destacamos, inicialmente, que é preciso estabelecer entre o professor e os alunos um processo de interação e cooperação. Sem uma relação de confiança bem estabelecida, os alunos não conseguem produzir/mostrar o que eles sabem a respeito de um determinado assunto. Nos dados que analisamos aqui, conseguimos perceber que o **diálogo**, em sala de aula, estava presente. As crianças demonstraram interesse em participar e conseguiram escrever o que foi solicitado, isto é, atenderam à consigna.

A questão está, porém, na consigna proposta e em como a avaliação diagnóstica das produções pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Como bem lembram Cordeiro e Christen

(2013, p. 221, grifo nosso): “a construção das capacidades de analisar os textos dos alunos implica uma relação intrincada entre **saberes sobre os objetos a serem ensinados e saberes sobre as capacidades de linguagem dos alunos**”.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que, embora esses saberes sejam essenciais, não são suficientes, pois dependendo das **concepções de ensino e de aprendizagem** que embasam as ações do professor em sala de aula, há implicações no processo educativo empreendido pelo professor, desde o planejamento ao desenvolvimento das atividades em sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

No exemplo que analisamos, vimos que a consigna da professora está orientada pela ideia de que a produção dos alunos precisaria seguir um modelo já pronto (ou melhor, a reescrita⁵ de uma Fábula já conhecida), mesmo sendo o momento da avaliação diagnóstica. Essa ação explicitou uma determinada concepção de como os alunos em sua sala poderiam aprender: concepção que desvaloriza o papel ativo e transformador do sujeito.

Nesse sentido, por último, destacamos a importância da **concepção de avaliação** assumida pelo professor na situação educativa, bem como da percepção de que essa concepção, assim como as de linguagem, de ensino e aprendizagem estão interligadas, e interferem nas produções dos alunos. Como concluímos, a partir do registro analisado, a avaliação diagnóstica das produções dos alunos certamente ficará comprometida, não favorecendo a mudança e o progresso dos alunos para um melhor domínio do gênero em estudo e das situações de comunicação que lhe correspondem.

A nosso ver, isso é algo que precisa ser explicitado já na formação inicial. Quando temos a oportunidade de perceber como essas concepções (teoria) estão sendo mobilizadas no mundo real da sala de aula (prática), temos mais condições de desconstruí-las, reconstruí-las, enfim, de refletirmos tanto sobre os conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos contemplados na Universidade, na formação inicial do professor, quanto sobre o que ocorre, de fato, na sala de aula da Educação Básica.

Para finalizar, ressaltamos que temos clareza, como bem aponta Bunzen (2016, p. 15), de que a proposta do grupo de Genebra é “ousada”, pois envolve uma série de aspectos que demandam uma “formação de professor de língua materna que tenha visão pedagógica, didática, psicológica e linguístico-discursiva bastante consolidada”, e acrescentamos, em uma perspectiva sociointeracionista.

Contudo, temos apostado nessa proposta para o ensino da escrita na escola e para formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que estes têm a oportunidade de vivenciarem, na prática real de sala de aula, um procedimento metodológico de ensino de produção escrita com base em gêneros, ao mesmo tempo em que realizam uma prática discursiva real e situada como profissionais/futuros profissionais da educação: a construção colaborativa de SD. O que representa uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

APARICIO, A. S. M.; ANDRADE, M. F. R. de. A formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: uma experiência com a engenharia didática e a construção de sequências didáticas de gêneros textuais do PIBID. In: APARÍCIO, A.S.M.; SILVA, S.R. da. *Gêneros textuais e perspectivas de ensino*. Campinas:

Pontes, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BUNZEN, C. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino/aprendizagem de língua materna. Disponível em http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_genero_s.html. Acesso em 14 fev. 2016.

CORDEIRO, G.S.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. Formação inicial: capacitação profissional para o ensino de escrita sob forma de ditado ao adulto. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CRISTÓVÃO, V.L. *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ J.; SCHNEUWLY, B. S. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

ESTEBAN, M. T. (org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005. LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem – componente do ato educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, v. 10, p. 137-147, 2001.

SILVA, J. F. da. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; STEBAN, M.T. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

i i O PIBID é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que, por meio de Edital, aprova e apoia projetos elaborados por Instituições de Ensino Superior com cursos de formação de professores, a serem desenvolvidos em escolas públicas da Educação Básica. O principal objetivo do PIBID é incentivar a formação de professores do ensino fundamental e médio e elevar a qualidade da escola pública.

ii Utilizamos aqui a expressão “capacidades de linguagem” no sentido proposto por Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

iii Para Vygotsky (1999, p.70): “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”.

iv Como nosso foco aqui é discutir sobre a importância da consigna de produção e não sobre atuação das alunas bolsistas e da professora regente, optamos por utilizar “P”, sem distinção, para indicar as falas das bolsistas e da professora regente e A(s) para aluno(s).

^v Estamos utilizando aqui a expressão “reescrita” como a reprodução de uma narrativa original já conhecida, uma prática frequente nos anos iniciais do ensino fundamental.