



Raquel Meister Ko. Freitag é graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe atua na graduação na formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa, com disciplinas voltadas ao ensino de gramática, leitura e escrita. Na formação continuada, implementou o Profletras na Universidade Federal de Sergipe, sendo coordenadora da unidade de São Cristóvão por duas gestões, e ministrante da disciplina Gramática. Variação e Ensino, e também a disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais. Sua área de pesquisa é o processamento da variação linguística, com atuação nos programas de pós-graduação acadêmicos de Letras, Psicologia e Educação. Tem experiência em avaliação e planejamento educacional, psicométrica de avaliações em larga escala. Coordena ações de popularização da ciência, fomentando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a publicação de artigos científicos de professores e alunos da educação básica.

Com as credenciais de professoras e pesquisadoras com experiência legítima nessa linha de produção de texto, linguagem simples e propedêutica orquestrada a trazer conteúdos, dados e orientações sem enfado, as autoras dão ênfase, entre outras coisas, à perspectiva da replicabilidade das ações pedagógicas, salientando o respeito ao cotidiano dos diferentes atores e papéis socioeducacionais dos envolvidos, com circunscrições indefinidas no espaço-tempo. Para além disso, realçam um tom vocativo que põe em cena o companheirismo de um leitor-autor, de um professor-pesquisador-estudante que é, simultaneamente, origem, destino e repaginação de uma história reverberada em serviço de transformação do espaço escolar.



Registros de Práticas Pedagógicas:
O potencial do caderno pedagógico e
do módulo didático

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Raquel Meister Ko. Freitag

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Raquel Meister Ko. Freitag

Registros de Práticas Pedagógicas:

O potencial do caderno pedagógico e do módulo didático



Pontes



Isabel Cristina Michelan de Azevedo é graduada em Pedagogia e Letras, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, atua na graduação na formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa, com disciplinas voltadas ao ensino de leitura e escrita, com destaque para os estudos linguístico-discursivos. Na formação continuada, participa do Profletras na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, sendo coordenadora da unidade de São Cristóvão por uma gestão, e ministrante da disciplina Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais, Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e escrita e a disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais. Sua área de pesquisa é a argumentação em diferentes perspectivas em articulação com a produção textual e discursiva, com atuação nos programas de pós-graduação acadêmico e profissional de Letras. Tem larga experiência na educação básica, pública e privada, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na formação de professores em serviço, na direção educacional de escolas e de redes de ensino, o que possibilitou um aprofundamento quanto às temáticas de avaliação e planejamento educacional.

Registros de Práticas Pedagógicas:

O potencial do caderno pedagógico e
do módulo didático

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

A994r Azevedo, Isabel Cristina Michelan de; Freitag, Raquel Meister Ko.
Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático/
Isabel Cristina Michelan de Azevedo e Raquel Meister Ko Freitag; Prefácio de Leilane Ramos
da Silva.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.
129 p.; il.; tabs.; 16x23 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-117-7

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia. I. Título. II. Assunto.
III. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. IV. Freitag, Raquel Meister Ko.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
1. Formação de professores - Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Raquel Meister Ko. Freitag

Registros de Práticas Pedagógicas:

O potencial do caderno pedagógico e
do módulo didático



Copyright © 2020 - Das autoras
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Cibele Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-056
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2020 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

A PREFÁCIO	
PRÁTICAS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPROMISSO, PLANEJAMENTO E RETROALIMENTAÇÃO	7
Leilane Ramos da Silva	
A QUEM ESTA OBRA SE DESTINA?	11
1. A FORMAÇÃO CONTINUADA	13
1.1 O que é o mestrado profissional	15
1.1.1 Configuração do Programa	19
1.1.2 Expectativas.....	20
1.1.3 Transformação	21
2. INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E PRODUTO	25
2.1 Sociedade da informação e sociedade do conhecimento	25
2.1.1 Ciência vs. Senso comum.....	28
2.1.2 As nossas crenças.....	29
2.2 Pesquisa na escola	30
3. DA IDEIA AO PRODUTO	35
3.1 O que é um produto?	35
3.2 Originalidade e replicabilidade	36
3.3 Qual é o meu problema?.....	37
3.4 Já tenho meu problema, e agora?	41
3.4.1 Organizando o conhecimento: o estado da arte.....	41
3.4.2 Planejamento	43
3.4.3 Avaliação.....	47
3.4.3.1 Avaliação de objetivos de aprendizagem	48
3.4.3.2 Avaliação processual	50

4. PROTÓTIPO DE UMA PESQUISA-AÇÃO	53
4.1 O que deve conter um relatório?	53
4.1.1 O problema.....	53
4.1.2 Os recursos	56
4.1.3 A solução	58
4.1.3.1 Estado da arte	58
4.1.3.2 Proposta do produto.....	61
4.1.4 A ação.....	61
4.1.4.1 Planejamento	62
4.1.4.2 Execução	62
4.1.4.3 Avaliação	63
4.2 Exemplos de relatórios.....	64
5. CADERNO PEDAGÓGICO	69
5.1 Etapas para a confecção do Caderno Pedagógico	72
5.2 Outros modelos de Caderno Pedagógico	86
6. MÓDULO DIDÁTICO.....	99
6.1 Situação 1: Estudo dos pronomes possessivos.....	101
6.2 Situação 2: Estudo da performatividade por meio de verbos explicitadores	103
6.3 Etapas para a confecção do Módulo Didático	105
PARA FINALIZAR.....	121
REFERÊNCIAS.....	123
SOBRE AS AUTORAS	129

PREFÁCIO

PRÁTICAS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: COMPROMISSO, PLANEJAMENTO E RETROALIMENTAÇÃO

Leilane Ramos da Silva

Se precisássemos escolher uma palavra-chave para definir a natureza de “Registros de práticas docentes: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático”, reportaríamos, seguramente, a *compromisso*. Expliquemos: *compromisso* de trazer a público não apenas alvitre sobre a dinâmica de elaboração de Cadernos Pedagógicos e Módulos Didáticos para atuação junto a escolas de educação básica, mas, sobremaneira, *compromisso* de fazer repercutir o que já existe, em favor do surgimento do que pode ser ainda melhor.

Reforcemos: é no *compromisso* da divulgação que se assenta o eixo da praticidade do “servir a partir do conhecido”, sem com isso bloquear a abertura ao novo. Mais que isso: *compromisso* de fazer jus a um dos pilares do Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede - PROFLETRAS, qual seja: a articulação entre conhecimento científico e metodologias educacionais apropriadas à comunidade escolar do século XXI, ambientada em um universo tecnológico de crescimento célere e, igualmente, familiarizada por *expertises* forjadas e alicerçadas em interesses mercantilistas.

Nesse cenário de saberes múltiplos e processamentos rápidos (por vezes, rasos), emerge o desafio de a Universidade - personificada em um corpo docente que reúne competências também diversas - contribuir para

a queda dos muros que separam os trabalhos nela desenvolvidos daqueles que são efetivados no âmbito das escolas de educação básica. E muito tem sido feito! Iniciativas inúmeras têm sido testemunhas desse valioso movimento de atualização, de formação constante do professor que atua nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio.

Peculiaridades à parte, porque nosso propósito não é trazer à baila polêmicas sobre as especificidades e/ou sobre o tipo de investimento que pode (ou deve) ser feito em cada um desses níveis de ensino, tampouco sobre uma disputa em torno da importância de cada qual, a demanda por um guia instrucional para elaboração de atividades e, claro, para a configuração de um produto que reúna esse passo a passo, é real e convidativa ao exercício de reflexões sobre o planejar com cuidados, com vistas a uma execução segura, a uma expectativa de retroalimentação e mesmo de uma fertilização de novas pesquisas e práticas pedagógicas.

Da primeira até a última linha registradas pelas autoras, sentimos o atendimento ao chamado de responder aos interesses do público discente do Profletras, mormente no que concerne à necessidade de clarear para esse segmento um tutorial que endosse o estilo da linguagem técnica exigida na academia □ como a que verificamos em um relatório de pesquisa □ e a leveza de um texto com compartilhamento de experiências de um docente a um outro docente, como a que reconhecemos nos exemplos de Caderno Pedagógico e Módulo Didático de que lançam mão.

O ganho extra é que, a despeito de a motivação para a escrita da presente obra ter surgido no fluxo da disciplina “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”, o texto alarga seus horizontes e pode contribuir para sanar as dúvidas de outros profissionais do ensino, bem como de graduandos em atividades de formação docente, a exemplo do estágio supervisionado e daquelas que são implementadas a partir de projetos como o Pibid e a Residência Pedagógica.

Com as credenciais de professoras e pesquisadoras com experiência legítima nessa linha de produção de texto, linguagem simples e propedêutica orquestrada a trazer conteúdos, dados e orientações sem enfado, as autoras dão ênfase, entre outras coisas, à perspectiva da re-

plicabilidade das ações pedagógicas, salientando o respeito ao cotidiano dos diferentes atores e papéis socioeducacionais dos envolvidos, com circunscrições indefinidas no espaço-tempo. Para além disso, realçam um tom vocativo que põe em cena o companheirismo de um leitor-autor, de um professor-pesquisador-estudante que é, simultaneamente, origem, destino e repaginação de uma história reverberada em serviço de transformação do espaço escolar.

Sem dúvida, a obra ora publicada reflete zelo e espírito colaborativo e, certamente, terá lugar cativo no circuito do compromisso, planejamento e retroalimentação do fazer pedagógico divulgado nos produtos a que se destina apresentar e fomentar. Como ex-professora da disciplina outrora referida, também como atual coordenadora da unidade Profletras sediada em São Cristóvão - SE, mas, especialmente, como integrante do grupo que sustentou a bandeira de implantação de tão importante programa na Universidade Federal de Sergipe - com todos os brilhos para a Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag, pelo que todo o estado de Sergipe agradece -, registramos nossos cumprimentos cordiais às colegas Isabel Michelan Azevedo e Raquel Meister Ko. Freitag pela edição deste livro, ao tempo em que burlamos um pouco o protocolo para lhes agradecer pelo convite honroso para escrever estas palavras. Muitíssimo obrigada, prezadas colegas!

Que as pessoas (sim, é este o termo, porque antes de nos definirmos como profissional precisamos nos entender como *gente!*) possam valorizar o esforço, as práticas e os sentidos de um trabalho original e coerente com as dinâmicas mediadoras de um ensino mais apropriado às exigências de uma era que não pode se limitar a um baú de informações! Mais uma vez, parabéns!

A QUEM ESTA OBRA SE DESTINA?

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC) é o órgão responsável por receber os projetos para a criação de mestrados profissionais no Brasil. O objetivo anunciado é que essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* colabore diretamente com a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho.

Embora os mestrados profissionais tenham o objetivo de atender principalmente ao setor produtivo nacional no sentido de agregar um nível maior de competitividade e produtividade a empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas, a partir de 2013, surgiram mestrados voltados à formação de professores de matemática e língua portuguesa.

Nas propostas dos cursos na modalidade Mestrado Profissional precisam ser previstos a articulação e o domínio entre conhecimentos atualizados e o domínio de metodologias pertinentes à aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Além disso, o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional (mestrando) e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos, o que inclui a possibilidade de produção de Cadernos Pedagógicos e Módulos Didáticos.

Para atender a essa demanda, escrevemos este manual principalmente a partir de nossas experiências no Profletras, por conta da

disciplina *Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais*, que suscitava o desenvolvimento dos projetos de pesquisa-ação e delineamento dos produtos educacionais. No entanto, outros públicos poderão ser beneficiados pelas discussões e sugestões encontradas nesta obra, como outros mestrandos profissionais, principalmente os de ensino, os graduandos em estágio, ligados à residência pedagógica e ao Pibid e outros profissionais que queiram desenvolver projetos que culminem em produtos educacionais.

1

A FORMAÇÃO CONTINUADA

Havia um tempo em que quem fosse “formado”, estava feito na vida. Ser “formado” era sinônimo de status social e emprego garantido. No Brasil, a ascensão social pela escola se verifica quando observamos indicadores econômicos que mostram que, quanto maior a escolaridade, maior a remuneração, como se vê na tabela organizada por Souza (2013).

Tabela 1 – Salários dos docentes por nível de formação e dependência administrativa¹

Nível de formação	CPM 2003		PB 2011	
	Salário 40hs		Salário 40hs	
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal
EF incompleto	R\$ 1.250,83	R\$ 961,66	R\$ 1.725,67	R\$ 2.496,72
EF completo	R\$ 1.562,75	R\$ 1.040,33		
EM c/ magistério	R\$ 1.729,92	R\$ 1.200,96	R\$ 2.385,79	R\$ 1.754,73
EM s/ magistério	R\$ 1.440,45	R\$ 1.010,29	R\$ 1.874,78	R\$ 1.850,21
ES s/ licenciatura	R\$ 1.961,29	R\$ 1.623,47	R\$ 2.368,56	R\$ 2.034,25
ES c/ licenciatura	R\$ 2.241,54	R\$ 1.883,12	R\$ 2.785,12	R\$ 2.333,29
Total	R\$ 2.160,93	R\$ 1.636,64	R\$ 2.632,46	R\$ 2.214,28

Fonte: Souza (2013), material elaborado a partir de MEC/INEP (2006); MEC/INEP, (2012)

¹ A sigla CPM diz respeito ao Censo dos Profissionais do Magistério e a PB se refere aos dados coletados a partir do questionário aplicado aos trabalhadores docentes em 2011, durante a realização da Prova Brasil. Segundo Souza (2013, p. 59), na observação 1, “as correções salariais foram realizadas pelo INPC/IBGE, de novembro de 2003 para outubro de 2012, com fator 1,585575; e de novembro de 2011 para outubro de 2012, com fator 1,052397”. Na observação 2, o autor explica que “as médias salariais foram calculadas para uma jornada de 40 horas semanais. Metodologicamente, dividiu-se o salário mensal declarado pelo docente (total de rendimentos) pela jornada por ele declarada (carga horária total semanal de trabalho) e o resultado foi multiplicado por 40”.

A motivação financeira é algo de particular interesse por parte de muitos professores, especialmente em regiões menos favorecidas financeiramente, uma vez que há acréscimo salarial com o aumento da escolaridade. Nos estados e municípios em que há plano de carreira, a valorização dos rendimentos é ampliada ainda mais com a formação em nível de pós-graduação.

Em variadas áreas, como a educacional, medicina, engenharia, farmácia etc., as profissões associadas a elas têm uma realidade que requer a continuidade dos estudos. É exatamente o caso da carreira docente. Ser professor significa estar em busca constante por atualização porque o conhecimento é dinâmico, e a sociedade atual transforma-se de tempos em tempos, a tal ponto que nunca podemos dizer que estamos atualizados sobre um assunto, sempre estamos em um constante processo de atualização.

Desde o final do século passado, estudos destacam os saberes necessários para a atuação docente. Em particular, o trabalho de Tardif destaca que são quatro os tipos de saberes que integram os saberes docentes – “os saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36), como se vê no Quadro 1.

Quadro 1 – Características dos saberes docentes

Saberes da formação profissional	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes experienciais
Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os conhecimentos construídos pela comunidade científica que visam a colaborar com a prática docente.	Conjunto de saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos associados aos saberes sociais correspondentes aos diversos campos do conhecimento.	Conjunto de saberes associados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar, que categoriza e organiza os saberes sociais e formativos.	Conjunto de saberes reunidos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, conforme o trabalho cotidiano realizado na escola.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir de Tardif (2012, p. 36-38)

A essa proposição de constituição dos saberes docentes, apoiada em quatro tipos distintos de saberes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais), que se articulam continuamente, ainda se pode agregar os modelos de escolas públicas encontrados no território nacional; as concepções de ensino que efetivamente guiam as práticas escolares no cotidiano e compõem a cultura escolar, mesmo quando não indicadas nos cursos de formação; as imagens que se têm acerca do papel do ensino fundamental, consolidadas ao longo da história da educação brasileira, tal como propõe Arroyo (1996). Além disso, de acordo com esse autor, “a formação do professor tem de ser enriquecida dentro dos princípios do humanismo pedagógico [...]” (ARROYO, 1996, p. 59), para que o professor possa considerar as múltiplas dimensões da pessoa, tal como solicita alguns documentos oficiais (a Matriz de Referência para Redação, do Enem, e a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, que está em fase de elaboração, por exemplo).

Diante desse conjunto de fatores, para pensar em alternativas para formar profissionais da educação básica, é preciso reforçar parcerias institucionais que permitam planejar a formação continuada no âmbito da carreira docente. Uma das possibilidades para isso acontecer é o curso de mestrado profissional, que apresenta alternativas para atender às expectativas daqueles que o procuram e para colaborar com o aprimoramento das práticas escolares.

1.1 O que é o mestrado profissional

No sistema educacional brasileiro, a formação continuada para docentes da educação básica está prevista na Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB, no artigo 62, parágrafos 1º e 2º. Mais especificamente, o Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, da qual decorrem os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB (Portaria nº 209, de 21 de outubro de 2011, da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior – Capes) cujo objetivo é a formação continuada *stricto sensu* dos professores em exercício na rede pública de educação básica. Em linhas gerais, o ProEB visa:

- Promover a formação continuada de professores das redes públicas de educação, no nível de pós-graduação *stricto sensu*, nas áreas da Educação Básica Brasileira;
- Instituir uma rede nacional para oferta de programas de mestrados profissionais promovidos por instituições de ensino superior públicas brasileiras de notória tradição na área de formação de professores e que sejam partícipes do Sistema Universidade Aberta do Brasil;
- Valorizar as experiências advindas da prática do professor ao mesmo tempo que colabora, através dos trabalhos realizados, para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas que ensejem a melhoria do desempenho de aprendizagem dos estudantes;
- Criar uma rede de reflexão sobre a realidade do Ensino Básico Público Brasileiro apontando perspectivas de mudanças e respostas aos problemas do cotidiano da escola e da sociedade.

Esta é uma política de estado, prevista no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014), que em sua meta 16, prevê

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A implementação do ProEB se dá por meio da oferta de cursos *stricto sensu* de mestrado profissional dirigida a professores da educação básica das redes públicas que estejam em serviço. O primeiro curso ofertado foi o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT),

em 2011, e o segundo, foi o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), em 2013, um programa em rede envolvendo 42 instituições de ensino superior, com 49 unidades, nas cinco regiões do Brasil, com a coordenação nacional na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Outras áreas também foram contempladas, com os programas:

- Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB)
- Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes)
- Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Física (MNPEF)
- Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)
- Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO)
- Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI)
- Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)
- Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio)
- Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)
- Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Prof-Água)

Existem dois tipos de cursos de formação continuada para quem já possui diploma de nível superior, os cursos *lato sensu* e os cursos *stricto sensu*. Os cursos *lato sensu* são conhecidos como cursos de especialização, e, ao final, o concluinte obtém um certificado. São cursos com uma carga horária de no mínimo 360 horas e podem ser ofertados por qualquer instituição de ensino superior. Os cursos *stricto sensu* são cursos cuja criação e funcionamento precisam ser aprovados pelo Ministério da Edu-

cação, e que, ao final, o concluinte obtém um diploma, configurando-se como um título. Os níveis de oferta de curso *stricto sensu* são o mestrado e o doutorado, nas modalidades profissional e acadêmico.

Um curso de mestrado tem duração de um a dois anos, e requer como requisito de formação inicial a graduação. O que diferencia um curso acadêmico de um curso profissional são os objetivos de formação: enquanto o primeiro é voltado à pesquisa e à formação do pesquisador, o segundo é voltado à pesquisa em contexto específico da prática profissional e ao aprimoramento do profissional.

A Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, da Capes, órgão que regulamenta a oferta de cursos *stricto sensu*, estabelece os seguintes objetivos para os cursos profissionais:

- Capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia;
- Transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local;
- Contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas;
- Atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados.

Uma diferença fundamental entre os cursos acadêmicos e os cursos profissionais é o tipo do trabalho final. O artigo 11 da mesma portaria define que: “Os trabalhos de conclusão dos cursos profissionais deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética.” Esta abertura nos dá muitas possibilidades, ao mesmo tempo que gera expectativas e requer transformação.

1.1.1 Configuração do Programa

Vamos conhecer um pouco o Profletras (Resolução n° 043/2012-CONSEPE/UFRN, de 15 de maio de 2012). Este programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional. Está organizado em uma área de concentração – Linguagens e letramentos – e duas linhas de pesquisa – Teorias da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Área de concentração e linhas de pesquisa são as formas de hierarquização dos conhecimentos, e mais à frente vamos ver como esta organização se reflete no trabalho final do curso. Os objetivos específicos da área são voltados ao aprimoramento das práticas:

- Qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos estudantes em ambiente *online* e *offline*;
- Instrumentalizar os mestrandos/professores do ensino fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos estudantes, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os estudantes apresentem;
- Indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;
- Salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;
- Aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem;
- Instrumentalizar os docentes de ensino fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

A primeira diretriz do Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014) é a erradicação do analfabetismo, missão para a qual o Profletras se compromete em seus objetivos. Como resultado, a formação do Profletras precisa contribuir no:

- Aumento da qualidade do ensino dos estudantes do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses estudantes no que se refere às habilidades de leitura e de escrita;
- Declínio das atuais taxas de evasão dos estudantes durante o ensino fundamental;
- Multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet;
- Desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

A efetividade do Plano Nacional de Educação, enquanto política de estado, depende formação continuada. Além da meta 16, as ações impactam nas metas 14, ao elevar o número de matrículas na pós-graduação, 17, valorizar profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, e 18, fomentar plano de carreira.

1.1.2 Expectativas

Objetivos ambiciosos geram expectativas grandiosas. Quem são e o que esperam os professores que se tornam estudantes do Profletras?

Um estudo dos dados de inscrição do exame de acesso aponta que o Profletras tem como público principal as mulheres: os aprovados são na maior parte mulheres casadas, mães de um ou dois filhos, autodeclaradas pardas e que cursaram o ensino fundamental e o médio na escola pública, antes de ingressarem em faculdades privadas, onde jamais tiveram a chance de participar de programas de iniciação científica ou de iniciação à docência.

Os professores e estudantes muitas vezes relatam se sentir de volta à formação inicial, o que Geraldi (2014) atribui ao fato de muitos terem cursado “a faculdade possível, nas ofertas existentes, com cursos feitos nas condições possíveis”: cursos noturnos, à base de “xerox”, com pouca “matéria” dada e processos de avaliação questionáveis. A realidade do Profletras espelha a realidade já apontada sistematicamente nos censos da educação básica, em que a formação inicial dos professores é ainda realizada em cursos noturnos em instituições de ensino privadas, ou em programas de formação para professores em serviço induzidos pelo Ministério da Educação (Programas de qualificação docente, Parfor).

Contudo, o que poderia ser uma fraqueza se torna um desafio à superação. Na nossa experiência no Profletras, reconhecemos a forte motivação que os professores trazem para o curso, pelo qual muitos esperaram por anos por diferentes razões. Além disso, a experiência docente é um diferencial, que confere a possibilidade de relacionar mais facilmente a teoria e a prática, além de lhes permitir enriquecer em muito as discussões em sala de aula. E a firmeza com que abraçam o compromisso de pesquisar a própria prática docente não só visando ao trabalho final do curso, mas também em função de cada disciplina cursada é outro ponto que torna o Profletras um curso revolucionário, promovendo uma transformação nas práticas e, em médio e longo prazo, contribuindo para a tão desejada melhoria dos indicadores educacionais.

1.1.3 Transformação

A transformação que o Profletras promove requer um desapego de ideias e práticas e ao mesmo tempo a disposição a novos olhares para velhos problemas. Por isso, é preciso deixar bem claro que o que não é o Profletras. Não é um espaço para validação e reconhecimento de saberes, nem é um espaço de pesquisa desvinculada da sala de aula. Também não é solução de todos os problemas. E, muito menos, não é um curso fácil.

O sucesso do Profletras é medido enquanto processo e enquanto produto. Como processo, o professor passa por mudanças nas suas práticas, em função das experiências propiciadas pelo curso. Este é o maior resul-

tado que poderíamos esperar de um programa de formação continuada. No entanto, por exigência da regulamentação da pós-graduação *stricto sensu*, a avaliação do mestrando para fazer jus ao seu título perpassa pela apresentação de um trabalho de conclusão de curso.

As diretrizes que regulamentam o trabalho final de curso do Profletras especificam que a pesquisa deverá ser de natureza interpretativa e interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Como resultado, o mestrando deve apresentar um produto.

Assim, no percurso formativo do Profletras temos processo, produto e pessoas. Muita gente está envolvida no desenvolvimento da pesquisa do Profletras, assim como múltiplos papéis são assumidos pela mesma pessoa, o que por vezes pode gerar conflitos. Engana-se quem pensa que o produto do Profletras é uma obra individual: há mais gente além do mestrando, que atua como professor regente e pesquisador, e do orientador, professor do Profletras que supervisiona o desenvolvimento da pesquisa, do projeto à aplicação.

Nesse processo, toda a comunidade escolar também está envolvida: os estudantes (que serão diretamente envolvidos e impactados com o projeto), os pais dos estudantes (por ser pesquisa, questões de embargos éticos podem exigir assentimento do estudante e o consentimento dos pais), coordenadores pedagógicos (que precisam ter conhecimento e autorizar a execução do projeto, sem prejuízo do planejamento), os professores das demais disciplinas (que podem diretamente colaborar com o projeto ou ainda serem questionados pelos estudantes sobre por que não mudam suas práticas e serem instados a também buscar formação continuada), os gestores (que precisarão organizar horários para atender às demandas do mestrando em suas disciplinas e a sua regência de sala de aula), e até mesmo a rede de ensino (que terá novas demandas a atender e que vai certamente se beneficiar dos resultados em termos de visibilidade e alcance de metas).

Com tanta gente envolvida, e com tanta responsabilidade assumida, uma das grandes dúvidas dos mestrandos ao iniciar o Profletras é: “Qual vai ser meu produto?”

A estrutura do curso é voltada para ajudar a esta resposta: o curso tem uma área de concentração, que define linhas de pesquisa, às quais estão vinculados os projetos de pesquisa dos orientadores e, por fim, o produto do mestrando. É uma organização hierárquica.

Figura 1- Estruturação da pós-graduação



Fonte: Elaborado pelas autoras

Costumamos dizer que o mestrando tem total liberdade para escolher o seu tema de produto, desde que esteja dentro do projeto do seu orientador. Este tipo de organização é um requisito do sistema de avaliação da Capes, aplicado a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, para desenvolver o produto, é preciso pesquisa, mobilizando o conhecimento científico.

2

INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E PRODUTO

Um curso de formação continuada *stricto sensu* possibilita a oportunidade de construir conhecimento e contribuir para a inovação mediante pesquisa.

2.1 Sociedade da informação e sociedade do conhecimento

Somos cotidianamente bombardeados por notícias de fatos (ou dados), em diferentes mídias, por diferentes fontes, sem interrupção. A disponibilidade tecnológica coloca literalmente essa quantidade de conteúdo em nossas mãos, em nossos olhos, em nossos ouvidos, além do que pode ser encontrado em livros, revistas e artigos com os quais tenhamos contato.

A tecnologia tem avançado e mudado as relações na sociedade. Não é diferente na escola. Materiais didáticos interativos e multimodais tornam as aulas mais interessantes e motivadoras, sempre quando são oferecidos recursos físicos e humanos para o uso das variadas tecnologias na escola, em particular, das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação.

A abundância de conteúdo à nossa disposição nos leva a rever práticas e mudar valores. Não faz muito tempo, por exemplo, o ritual de ir ao médico envolvia o conhecimento dos valores e da hierarquia: o paciente estava à mercê do conhecimento do médico, que ouvia o relato dos problemas, examinava e solicitava exames. Depois, o ritual do resultado do exame envolvia o rompimento do lacre pelo médico, que iria interpretar

o resultado e prescrever o diagnóstico. Todo este ritual tem sido superado pelo Dr. Google. Você conhece? Já consultou o Dr. Google?

Com o amplo acesso à informação, ir ao médico significa saber de antemão diferentes possibilidades de diagnóstico obtidos com um clique. Algumas pessoas não relatam mais os seus problemas: já apresentam o diagnóstico e querem apenas a confirmação do médico.

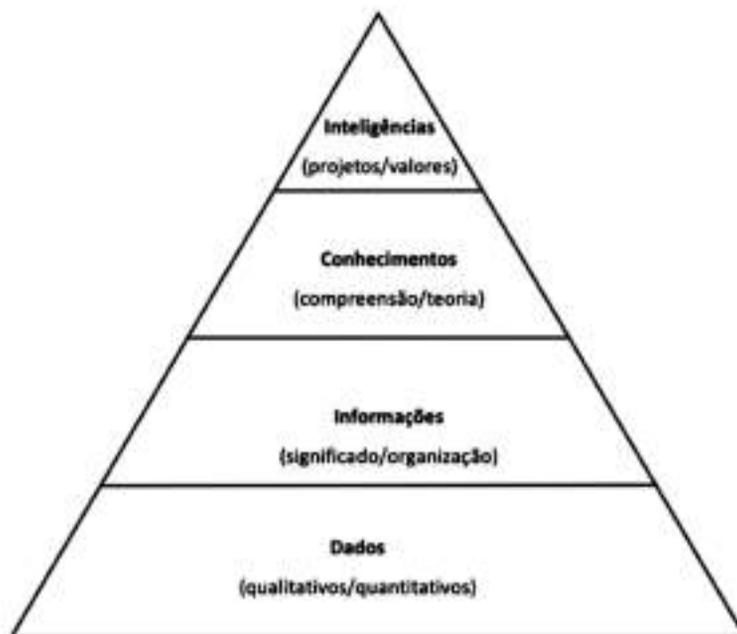
Não é diferente do que acontece na educação. Pense em uma única coisa que seus estudantes só teriam condições de saber por que aprenderam na sala de aula. Pense em alguma coisa que seus estudantes não podem aprender com o “Professor Google”. Até mesmo as velhas práticas se transformam com um clique: se antes o pedido dos estudantes era para não apagar o quadro porque ainda estavam copiando, agora o pedido é para que o professor não atrapalhe a fotografia, em algumas salas de aula da educação básica e do ensino superior.

Apesar de todo esse avanço, ainda continuamos indo ao médico, precisamos de professores mais do que nunca, uma vez que informação não é conhecimento.

A transformação de dados em conhecimentos é a base da reflexão proposta por Ackoff (1989) sobre o processo de desenvolvimento da sociedade, o que é replicado na área das ciências da informação com o nome pirâmide do conhecimento ou pirâmide informacional (MACHADO, 2000).

Na escola, Ackoff argumenta que a maior parte do tempo gasto é dedicado à transmissão de informações e muito pouco tempo, ou mesmo nenhum, é dedicado ao processo de construção do conhecimento. Para entendermos a crítica de Ackoff, precisamos distinguir dados, informações e conhecimentos, que se transformam em inteligências.

Figura 2 - Pirâmide do conhecimento



Fonte: Machado (2000, p. 65)

Fatos, ou dados, nos cercam no mundo, e a todo momento inundam nossos sentidos. Acumulamos esses dados, sejam eles quantitativos ou qualitativos, e este é o primeiro e basilar nível da pirâmide informacional, na figura 2. Fatos ou dados precisam de organização para se transformar em informações, processo mediado pelo interesse: a partir dos dados, construímos sentidos e produzimos informações, o segundo nível da pirâmide informacional. Informações podem, também, ser acumuladas, mas não geram necessariamente conhecimento. Para passar para o próximo nível da pirâmide informacional, é preciso atingir o nível da compreensão: a capacidade de estabelecer relações entre as informações, distribuindo-as sistematicamente. O conhecimento se transforma em instruções, em respostas às perguntas sobre como fazer. A compreensão se transforma em explanações, em respostas sobre o porquê. E o conhecimento é a base para o desenvolvimento, em projetos mediados por valores em exercício do julgamento, a base para a inteligência, o quarto nível da pirâmide informacional.

A escola falha por fazer muito pouco quanto ao desenvolvimento da compreensão e das inteligências. Gastar muito tempo e dispendir muito esforço na transmissão de conteúdos sintetizam a função social da escola e seu principal papel social?

Entendemos que a escola tem papel essencial no processo de construção do conhecimento. Apesar de toda a tecnologia disponível e de haver facilidade ao acesso às informações – o que não é uma verdade em várias escolas, ainda temos muitas assimetrias na distribuição dos recursos didáticos convencionais e digitais –, elas precisam se transformar em conhecimentos.

A formação continuada pode ser a oportunidade para o professor repensar suas práticas e seu papel.

2.1.1 Ciência vs. Senso comum

O conhecimento é o resultado do processo de organização das informações, e requer um arcabouço que guie o processo, que possibilite a compreensão de uma dada realidade. Chamamos esse arcabouço de teoria, um conjunto de crenças estabelecidas e compartilhadas. A teoria faz parte do modo como categorizamos o mundo, mesmo o senso comum é suportado por teoria. Quando nos enveredamos pela ciência e pelo conhecimento científico, teoria adquire outro significado; por isso, precisamos diferenciar o que é senso comum e o que é conhecimento científico.

Enquanto no senso comum utilizamos termos vagos da linguagem comum, que podem designar um número indeterminado de coisas e que podem ter múltiplas interpretações para nos referir a objetos do conhecimento, no campo científico, utilizamos termos precisos, adotamos linguagem técnica e universal, da qual fazer parte a contagem e a medição, que designa a constituição dos elementos que o campo do saber estuda, incorporamos o jargão da área. Um exemplo é que utilizamos no senso comum o termo água, e a sua especificação no campo científico da química é H_2O .

Sempre partimos do senso comum, que nos fornece soluções que podem ser satisfatórias e que incentivam a investigação científica. E, por vezes, a ciência confirma racionalmente um saber intuitivo e empírico do senso comum. Em outras vezes, a investigação científica refuta as crenças do senso comum.

Por outro lado, o senso comum pode ser um obstáculo ao conhecimento científico, porque cria expectativas que podem manipular a investigação e a neutralidade da observação científica. Ambos os conhecimentos surgem para resolver necessidades práticas, embora o conhecimento científico não se desenvolva apenas com esse objetivo. Nem sempre conseguimos passar do senso comum ao conhecimento científico facilmente: nossas crenças se transformam em nossas únicas teorias, uma única forma de ver o mundo. Precisamos reconhecer que existem múltiplos conjuntos de crenças, muitas teorias. A formação continuada mexe com nossas crenças.

2.1.2 As nossas crenças

No campo comportamental, atitudes são reações, positivas ou negativas, a algo ou alguém. Alguns gostam de chuchu, outros odeiam. Por que reagimos assim? As atitudes envolvem uma dimensão cognitiva, que mobiliza nossas crenças e pensamentos (comer chuchu baixa o colesterol, chuchu é saudável, chuchu é barato, ou chuchu é sem sabor, chuchu é sem graça). As atitudes envolvem também sentimentos, a dimensão afetiva (chuchu me faz bem, me deixa feliz) e o nosso comportamento (oba, hoje vou comer chuchu!).

Pense agora nas suas práticas docentes. As nossas atitudes se refletem em como atuamos e em como nos percebemos: como o professor acha que deve atuar (reflexão cognitiva) é a manifestação verbalizada, que inclui reações afetivas acerca da sua crença sobre suas ações e sobre os padrões da comunidade. O senso comum também incide em como o professor julga os outros professores e a si mesmo (aspecto afetivo), é a manifestação de reações afetivas em relação ao objeto em questão. Por vezes, deixamos as dimensões afetivas e cognitivas direcionar a nossa

prática, além das dimensões ideológicas e institucionais. Imagine na sala de aula como tudo isso se articula.

Ter consciência das nossas crenças, observar como elas se constroem socialmente e prospectar como elas se refletem no nosso comportamento, nas práticas de sala de aula, é essencial para que possamos assumir uma postura crítica e revê-las na formação continuada. Elas não estão erradas; mas elas não são únicas, e o conhecimento científico pode nos fazer revisá-las e ampliar nossas percepções e posicionamentos discursivos e não discursivos.

2.2 Pesquisa na escola

A formação continuada *stricto sensu* requer o desenvolvimento de pesquisa. E sempre que pensamos em pesquisa, em nossa mente vem a ideia do cientista no laboratório, realizando descobertas que irão revolucionar o mundo. Essa é uma visão estereotipada da ciência e do cientista. A ciência está em todos os lugares onde houver um problema a ser resolvido, uma pergunta a ser respondida. Inclusive na escola.

Quando falamos em “pesquisa na escola”, muitas possibilidades se abrem:

- **Pesquisa na sala de aula?**

Aquela que acontece dentro da sala de aula, durante a aula, observando as práticas e os processos pedagógicos, ou experimentando novas técnicas e abordagens.

- **Pesquisa sobre a escola?**

A busca por dados que permitam caracterizar a escola, como o perfil dos estudantes, inserção da comunidade, taxas de aproveitamento e de retenção, desempenho em avaliações, empregabilidade dos egressos etc.

- **Pesquisa na escola?**

O desenvolvimento de atividade de pesquisa no espaço da escola, não necessariamente na sala de aula, nem no horário de aula.

• **Pesquisa da escola?**

É uma pesquisa que tem como participantes estudantes e corpo técnico da escola, mas é desenvolvida fora do espaço escolar.

Figura 3 - Pesquisa na escola



Fonte: Elaborado pelas autoras

Seja qual for o tipo de pesquisa a ser desenvolvido na escola, muitas pessoas estão direta e indiretamente envolvidas (figura 3), e a colaboração e a interação com todos fazem com que este tipo de abordagem se configure como uma pesquisa-ação, um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes das ações serão envolvidos em atividades cooperativas e participativas (THIOLLENT, 2014).

Este tipo de pesquisa transforma a sala de aula em um laboratório para a produção de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de um produto. Como não é um laboratório propriamente, e o pesquisador é um professor que está em formação continuada, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em sala de aula ocorre em ciclos paralelos (MCKAY; MARSHALL, 2001): um ciclo da ação e um ciclo de desenvolvimento acadêmico.

No *ciclo acadêmico*, o contato com novas abordagens, métodos e teorias instiga o interesse e leva à definição de um tema e o recorte de uma pergunta de pesquisa, cuja resposta requer o levantamento da produção científica da área (revisão da literatura para a construção de um estado da arte) para dar suporte ao planejamento e especificação do projeto de pesquisa a ser executado.

Paralelamente, o *ciclo da ação*, na sala de aula, requer a identificação de um problema e de sua contextualização para dar suporte ao planejamento das atividades para a resolução deste problema.

Na ação propriamente, ocorre a implementação de projeto, para resolução de um problema da sala de aula e para a resposta a uma pergunta de pesquisa. Posteriormente, avaliam-se os efeitos da ação, respondendo à pergunta de pesquisa e monitorando a eficácia da resolução do problema.

Como resultado, tem-se não só a resolução de um problema na sala de aula, mas a geração de conhecimento e de produto (e mais à frente vamos tratar do produto).

Neste processo de pesquisa-ação, uma mesma pessoa física ocupa dois papéis, o professor da sala de aula e o pesquisador do mestrado profissional. Esta mesma pessoa está envolvida em ciclos diferentes, com propósitos e interesses distintos: o professor tem compromisso com os seus estudantes; o pesquisador tem compromisso com a sua pesquisa. É importante ter consciência destes ciclos e dos interesses: o que acontece quando os rumos da sala de aula são conflitantes com o interesse da pesquisa? O professor/pesquisador pode inconscientemente manipular os resultados, por isso a necessidade da tomada de consciência do papel a ser desempenhado a cada momento do ciclo e dos enviesamentos decorrentes desta alternância.

Mas este não é o único desafio. Transformar a sala de aula em laboratório esbarra em problemas de infraestrutura: as condições materiais nem sempre permitem que os problemas que existem sejam alçados a objeto de uma pesquisa-ação. Como trabalhar com novas tecnologias se a escola não dispõe de acesso à internet de qualidade? Ou se não há recursos para cópias e impressões coloridas? Sabemos que não existe

sala de aula ideal, mas a realidade impõe limitações às nossas propostas de pesquisa, sendo condicionadora dos problemas que podemos tentar apresentar proposta de resolução.

Outro desafio a ser superado é o da colaboração. Os resultados da *Teaching and Learning Internacional Survey – Talis* (Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), em 2019, mostram que o professor brasileiro dedica em média apenas 67% do tempo da aula ao conteúdo, enquanto a média dos demais países da OCDE é de 78%. Em uma 1h de aula, cerca de 20 minutos são gastos com outras atividades que não são relacionadas ao conteúdo, como chamada e organização da classe. A mesma pesquisa reporta que 87% precisam acalmar seus estudantes na sala de aula, e 89% precisam reexplicar frequentemente todo o conteúdo anterior. Somem-se a isso as intercorrências no calendário que levam a cancelamento de aulas, com reposições em outros horários. Desenvolver uma pesquisa-ação requer tempo, o que, no espaço escolar, muitas vezes, é um complicador. Mas isso não significa que seja impossível.

3

DA IDEIA AO PRODUTO

Como vimos, a pesquisa-ação se desenvolve em dois ciclos, que se entrecruzam. E, ao final desta trajetória, a formação continuada é o resultado de um processo, que será avaliado por um produto.

3.1 O que é um produto?

No dicionário, produto é aquilo que é produzido, o resultado de uma produção. No nosso cotidiano, estamos cercados por milhares de produtos, e eles facilitam a nossa vida. Produtos são desenvolvimentos tecnológicos. Uma tecnologia é instrumento, método ou técnica que permite que alguma atividade seja desenvolvida de maneira mais fácil, barata, segura, eficiente ou precisa. Tecnologias resultam das necessidades de determinados grupos sociais e são historicamente determinadas.

O fogo e a roda são tecnologias replicáveis que surgiram ao acaso na vida cotidiana e que depois ganharam aplicação. O *post-it*, por sua vez, é o resultado de um erro técnico que se converteu em um novo produto. Nessas ilustrações, as circunstâncias podem colaborar com a criação de novas alternativas tecnológicas. Observamos também que é possível identificar níveis de tecnologia em sociedade, conforme as opções disponíveis aos grupos sociais em cada época. Na contemporaneidade, observa-se que os níveis de tecnologia podem estar associados a determinações políticas e econômicas.

Vemos ainda que a tecnologia se faz presente em todos os estratos da sociedade, desde ao mais simples até os mais complexos, como destaca Pinto (2008), e está associada à categoria trabalho, por isso é tão importante que seja apropriada pelos trabalhadores que poderão colocá-la “a seu favor”. Como a tecnologia pode estar apartada de muitos sujeitos sociais, sobretudo aqueles com menos condições de vida, atentar para as relações de trabalho e para os discursos em circulação acerca dela torna-se uma necessidade.

No ciclo da pesquisa-ação, partimos da identificação de um problema para o desenvolvimento de um produto que possa atender às necessidades delimitadas inicialmente.

Esse processo requer uma base científica, visto que a ciência e tecnologia estão associadas na constituição de nossa sociedade. Embora interligadas, podem apresentar objetivos e escopos diferenciados, do mesmo modo que um mestrado acadêmico, voltado ao fazer científico, e um mestrado profissional, voltado ao fazer prático e ao desenvolvimento de um produto. No escopo dos mestrados profissionais da área de ensino, o requisito para conclusão do curso é a apresentação do desenvolvimento de um produto educacional.

Produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir de pesquisa científica (o ciclo acadêmico) para a resolução de um problema (o ciclo da ação) com contribuições para o aprimoramento da prática profissional de professores da Educação Básica. Há vários tipos de produtos educacionais, como software, jogo educativo, caderno pedagógico e módulo didático. Neste manual, nosso enfoque será aos dois últimos tipos.

3.2 Originalidade e replicabilidade

Uma característica essencial da ciência é a originalidade da pergunta de pesquisa. O ineditismo de uma ideia é requisito para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em um programa acadêmico. Em um programa profissional, com foco no produto que será integrado a uma prática social,

o requisito para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação é a replicabilidade da tecnologia. Nesse sentido, produtos são testados e retestados em diferentes condições, a fim de contribuir para a resolução de um problema relativo a uma variedade de circunstâncias.

A mesma tecnologia em contextos diferenciados pode levar a resultados distintos, e é por isso que é importante que um projeto de pesquisa-ação para o desenvolvimento de um produto seja replicado em outras condições: uma nova realidade de sala de aula, outra modalidade de ensino, outro tipo de suporte, perfis diferenciados de estudantes, enfim, mesmo que a tecnologia seja a mesma, o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação será totalmente distinto.

Assim, ao tratarmos dos requisitos que caracterizam o produto educacional para um mestrado profissional, sempre enfatizaremos as condições de replicabilidade: o planejamento necessário para a utilização, o relatório de experiência da testagem do produto, a “carta ao professor”, o manual que acompanha o produto são alguns elementos essenciais. A replicação em contextos diferenciados sempre propiciará uma experiência única que poderá contribuir com o aprimoramento dele.

3.3 Qual é o meu problema?

Quando falamos em problemas da sala de aula, podemos pensar em inúmeros pontos que requerem especial atenção por parte do professor. Podemos listá-los por ordem alfabética, ordem de surgimento, ordem de prioridade, conforme a avaliação inicial que o docente faz do ambiente educacional. Na realidade da escola pública brasileira, problemas é o que não falta! Entretanto nem tudo que é um problema da sala de aula pode vir a ser um problema norteador de uma pesquisa-ação como estamos propondo aqui. Uma decisão inicial e crucial no processo de formação continuada é a delimitação do problema que vai respaldar a proposta do produto.

Essa não é uma escolha simples: nem tudo que é um problema na sala de aula está no escopo do curso de formação continuada (lembre-se

do alinhamento: mestrado → área de concentração → linha de pesquisa → projeto do orientador → projeto de pesquisa-ação do mestrando), e nem todo o problema que está no escopo do curso pode ser do interesse particular do mestrando. A definição de um problema de pesquisa é menos uma escolha individual e mais um conjunto de fatores que direcionam a escolha (o quadro na página a seguir pode ajudar na prospecção de temas e proposição de tema de pesquisa-ação).

O primeiro passo neste processo é a delimitação de um tema para a pesquisa-ação, que será gatilho para a proposição do produto. Este é um processo que envolve conhecimento e experiência prévia, a revisão da literatura, tempo e recursos disponíveis, e é particular para cada mestrando. Na pirâmide informacional, é a etapa em que fatos e dados que nos cercam no mundo começam a ser acumulados e organizados em informações, para a proposição do problema.

Para definir seu tema, considere os seguintes pontos:

1. Observação da realidade

O que inquieta seu juízo: a curiosidade a respeito de um dado conteúdo? A indignação com um fato aceito como imutável? A conjuntura particular de uma dada sala de aula? A necessidade de resolver uma situação de conflito? Entre muitas outras preocupações. A observação atenta da realidade nos permite encontrar diversos temas potenciais objetos de um projeto de pesquisa-ação. O ponto de partida sempre é o entorno das práticas cotidianas.

2. Ideias-chave

A inquietação precisa se transformar em um problema para a ciência, o que requer a identificação das ideias-chave presentes na observação da realidade. Para isso, a revisão da literatura é essencial.

3. “Tempestade” de ideias

A ciência é um processo de construção. O lema do Google Acadêmico “Sobre os ombros de gigantes” é uma citação atribuída a Isaac Newton (Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes), e ilustra a importância da interação com o saber já construído, ao mesmo tempo em que novos saberes são reelaborados. Pensar sobre o problema de pesquisa envolve expor as

opiniões pessoais, discutir, pensar, refletir, levantar dúvidas. É um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo.

4. Seleção dos pontos-chave

As informações precisam ser sistematizadas, com o recorte dos pontos-chave para pensar em propostas para a solução do problema.

5. Definição de objetivos de aprendizagem

Por se tratar de uma pesquisa-ação no espaço escolar que irá resultar em um produto educacional, é preciso ter em mente quais os objetivos de aprendizagem esperados na solução do problema (veremos a questão dos objetivos de aprendizagem mais à frente, quando tratarmos de avaliação).

6. Orientação para a teorização

A organização da informação em conhecimento requer levantamento da revisão da literatura para identificar o alinhamento teórico.

7. Identificação de pressupostos

Além da teoria, a revisão da literatura precisa prover um estado da arte que permita identificar as melhores práticas: Quem já fez algo parecido com o que eu quero fazer? Quais as experiências que eu posso aproveitar.

8. Levantamento de hipóteses

O conjunto de informações organizadas permite inferir expectativas sobre o resultado esperado com o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Ao seguir esses passos, tem início a prática da pesquisa educacional em perspectiva emancipadora. Ou seja: o profissional terá a oportunidade de analisar a própria realidade a fim de transformá-la positivamente, terá a oportunidade de intervir no contexto no qual está inserido de maneira promover a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Ao refletir e reorientar suas práticas, cada um tem a oportunidade de se tornar um agente de construção do conhecimento sobre sua própria prática pedagógica, tornando-se um professor pesquisador, que poderá realizar um trabalho engajado na qualificação das práticas didático-educacionais.

Depois de seguir os passos indicados, e tendo em mente que o conhecimento se transforma em instruções, em respostas às perguntas sobre como fazer, e a compreensão se transforma em explicações, em respostas sobre o porquê, é possível compartilhar seu produto/objeto de investigação.

Nesse processo, ocorre a mobilização dos conhecimentos práticos, associados aos saberes experienciais e profissionais, que poderão ser articulados aos conhecimentos teóricos a fim de que seja possível planejar uma pesquisa em torno das práticas escolares, para que o próprio professor e outros colegas possam usufruir dos resultados alcançados.

Para facilitar a organização das ideias, propomos o uso do esquema encontrado no quadro 2.

Quadro 2 - Organização para a prospecção de tema para a pesquisa-ação

Problemas que existem na minha realidade	Problemas que eu consigo (tenho a capacidade de) resolver	Problemas que eu posso (tenho o poder de) resolver
<ul style="list-style-type: none">••••	<ul style="list-style-type: none">••••	<ul style="list-style-type: none">••••

Tema:

Problema:

Recorte temático:

Como eu proponho solucionar este problema?

Fonte: Elaboração das autoras

3.4 Já tenho meu problema, e agora?

Depois de definir o tema para a pesquisa-ação, é hora de mobilizar o conhecimento das disciplinas para o planejamento e a avaliação do desenvolvimento do produto.

3.4.1 Organizando o conhecimento: o estado da arte

Não saímos do nada. Antes de propor uma pesquisa científica, realizamos um procedimento conhecido como revisão da literatura. Como diz a citação de Newton, nosso trabalho é construído “Sobre os ombros de gigantes”.

Por revisão de literatura entendemos o conjunto de ações para organizar as informações acerca do tema, com respeito às fontes, aos autores e às suas obras, reunindo os achados e resultados anteriores que embasam a prospecção de nossa pesquisa.

Uma revisão robusta dá segurança ao pesquisador e consistência ao trabalho: a organização e a sistematicidade são essenciais para o êxito da tarefa. Embora se defina um tempo no projeto destinado à revisão da literatura, deve-se ter em mente que este é um processo contínuo (sempre tem uma nova publicação que merece consulta).

Intencionalidades de pesquisa diferentes levam a resultados diferentes, por isso, é preciso reunir um conjunto de trabalhos que abordem o mesmo tema e organizar as informações, de modo que este conjunto de resultados aponte direções que podem embasar as hipóteses e direcionar os objetivos do seu projeto de pesquisa-ação. Este é o objetivo de uma revisão sistemática, um trabalho de revisão da literatura que estabelece critérios de pesquisa e de seleção das obras bem definidos e replicáveis.

Em termos práticos, significa definir termos-chave e realizar buscas em bases de dados: na biblioteca, em bases virtuais de pesquisa científica (Portal Periódicos da Capes, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Portal Scielo, Google Acadêmico) ou nos repositórios acadêmicos institucionais. Por exemplo, se você pesquisar nas bases de dados o termo

“gramática”, encontrará um grande número de obras; mas nem todas serão lidas em função do tempo hábil ou em função do alinhamento de pesquisa. Podemos incluir na pesquisa de revisão sistemática termos combinados e também critérios de seleção (ano de publicação, país, língua da publicação, etc.).

Depois de selecionadas as obras que serão incluídas, passa-se ao procedimento de descrição dos resultados e avaliação crítica de cada estudo incluído. A revisão sistemática reúne vários estudos selecionados pelos critérios definidos, permitindo a comparação e a sistematização dos resultados.

A forma de reportar os resultados de uma revisão sistemática depende da intenção e do objetivo. Pode ser uma revisão do tipo “estado da arte”, em que é reportado quem já escreveu sobre o tema e o que já foi publicado, que aspectos já foram abordados e quais as lacunas existentes. Uma revisão teórica tem por objetivo determinar um quadro teórico/conceitual do problema sob estudo. Uma revisão empírica tem por objetivo sistematizar os métodos e metodologias que estão sendo utilizados para tratar do problema. E revisão histórica tem por objetivo investigar a evolução do tema (problema) sob estudo, explicando os fatores que determinaram essa evolução, e identificando as implicações das mudanças ocorridas.

Um ponto de partida para a revisão da literatura são trabalhos que estão relacionados ao projeto de pesquisa do orientador. É muito importante conhecer os projetos dos outros membros da equipe, e sempre referi-los em seu projeto. Isso confere solidez ao projeto geral, ao mesmo tempo em que garante padronização de procedimentos e ganho explanatório do projeto individual. Assim, o primeiro campo de revisão deve ser o contexto institucional, com a identificação de quais trabalhos já desenvolvidos no escopo do programa de pós-graduação podem contribuir com a proposta em desenvolvimento. É uma perda de tempo e esforço descobrir, posteriormente, que o que está sendo realizado já tinha sido proposto por um colega.

No processo de escrita do texto de revisão da literatura, o cuidado com a fonte e com a autoria deve ser constante. Assim, recomendamos

sempre conferir a fonte original, evitando as interpretações “telefone sem fio”: a leitura da leitura da leitura pode levar a distorções da proposição original. Ler um autor por via indireta (apud) é um recurso a ser adotado somente quando não se tem acesso à fonte original, o que é muito difícil de acontecer hoje, dada a digitalização das bases de pesquisa. Com a experiência de leitura, acabamos descobrindo quem criou e quem se apropriou sem atribuir a fonte.

Do mesmo modo, é importante dedicar especial atenção e cuidado com as paráfrases e a introdução da voz do autor ao texto, por meio de verbos *dicendi*: a carga semântica dos verbos, na ciência, introduz evidência científica forte (*constatar, identificar, concluir*) e evidência científica fraca (*sugerir, mencionar*). É preciso ter clareza da ideia proposta pelo autor no texto e o modo como ela é reportada na revisão da literatura, para não produzir distorção.

A revisão da literatura precisa dar base para a proposição do produto, sistematizando modelos já estabelecidos para resolver um problema em uma nova situação. Como dissemos no início, a produção científica nunca para, e a revisão da literatura ocorre a todo momento. Ninguém vai conseguir ler tudo e sistematizar tudo o que existe em todas as bases de dados. Por isso é importante planejar e definir a estratégia da revisão sistemática.

3.4.2 Planejamento

No ciclo acadêmico da pesquisa-ação, o desenvolvimento do produto requer uma etapa de planejamento antes de ir para o ciclo de ação. Entendemos por planejamento o processo que determina e decide antecipadamente o que um grupo de pessoas deve fazer e quais as metas que devem ser atingidas. Em linhas gerais, é a definição do que precisa ser feito, quando, como e por quem, para se atingir um objetivo.

Planejar é o inverso de improvisar. É o principal mecanismo para se evitar erros. Sem planejamento, a ação é cega, os esforços são desordenados, o objetivo é praticamente inatingível e as possibilidades

de erro se multiplicam. E em educação, não há margem para erros. Por isso, é importante substituir a rotina e o improvisado por planejamento a ser executado.

Depois de entender o problema que você quer resolver, é preciso definir as ações a serem executadas, por quem, quando e como, para uma pesquisa prospectiva a fim de aferir os efeitos do produto na resolução do problema.

O conhecimento da legislação educacional é fundamental para o planejamento de projetos de pesquisa-ação com o objetivo de resolução de problemas por meio da proposição de produto educacional.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) são amplamente conhecidos no contexto escolar; já outras leis e documentos oficiais não circulam diretamente neste espaço, mas são essenciais para subsidiar o planejamento de produtos educacionais, especialmente quanto aos objetivos de aprendizagem.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), Lei 9.394/1996 regulamenta a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro e define os objetivos a serem atingidos, que recentemente foram definidos na *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2017), voltada à Educação Básica, com competências (gerais e específicas), habilidades e aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante cada etapa da educação básica. O componente diversificado da formação é definido pelos referenciais curriculares das redes de ensino e pelo projeto político-pedagógico da escola.

Além destes, os editais das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização e Exame Nacional do Ensino Médio, apresentam as matrizes de referência que são avaliadas, e que podem auxiliar no delineamento do produto educacional. Do mesmo modo, o edital do Programa Nacional do Livro Didático apresenta diretrizes que são consideradas na avaliação. O conhecimento da legislação educacional permite identificar potencialidades para o desenvolvimento de produtos alinhados aos objetivos de aprendizagem, o que pode garantir maior efetividade.

Além da legislação, outras fontes de dados podem ser coligidas para dar suporte ao planejamento das ações, tanto com dados de fonte primária – aqueles em que o pesquisador vai a campo coletá-los e sistematizá-los, como em entrevistas, observação participante e levantamento de documentos – como com dados de fonte secundária – aqueles que são coletados por outros ou pelo próprio pesquisador para outros fins, tais como dados de censos (como Censo da Educação Básica, publicado todo ano), indicadores educacionais (como o Índice da Educação Básica (IDEB), calculado para cada escola, com meta e observação), resultados publicados em outros estudos (sistematização, estudos de revisão). Estes dados possibilitam o planejamento um produto mais alinhado à realidade e aos indicadores educacionais.

Na falta de indicadores educacionais ou de dados que permitam a descrição panorâmica da realidade escolar, a observação empírica, com validade científica (documentada) pode ser uma alternativa, com o desenvolvimento de testes de entrada e saída, testes de sondagem ou atividades diagnósticas, como etapa prévia à pesquisa.

Quando se planeja uma pesquisa, um dos aspectos a ser considerado é o grau de interferência do pesquisador: em uma pesquisa experimental, há uma condição de manipulação com controle do pesquisador; em uma pesquisa observacional, não há controle ou manipulação do pesquisador. As condições de controle da pesquisa interferem no resultado: uma pesquisa descritiva, como o próprio nome já diz, descreve comportamentos e características de um grupo; enquanto uma pesquisa analítica verifica uma hipótese de pesquisa, o que requer dois grupos, um grupo de intervenção (caso), e um grupo sem intervenção (controle).

A pesquisa-ação para o desenvolvimento do produto educacional é, via de regra, do tipo observacional descritiva e interpretativa. Temos muita dificuldade para encontrar duas amostras em igualdade de condições. Além disso, implicações éticas na pesquisa em ambiente educacional (como deliberadamente negar uma forma mais eficiente de ensino a um dos grupos) limitam outro tipo de abordagem. Pode-se

conseguir uma situação de controle comparativo, com o desenvolvimento em dois grupos independentes; embora desejável, pois amplia o poder de testagem do produto, esta é uma situação mais complexa e nem sempre acessível ao pesquisador no ambiente escolar. Assim, uma pesquisa não controlada refere-se à testagem do produto em uma única turma; e comparativa, a testagem do produto em duas turmas (e o que diferencia uma turma da outra deve estar relacionado ao problema de pesquisa).

Em relação a como a observação é feita, uma pesquisa pode ser transversal, em um único momento, como se fosse uma fotografia, ou longitudinal, em dois ou mais momentos, como se fosse um “filme”. Novamente, no espaço escolar, especialmente na rede pública, a pesquisa longitudinal nem sempre é viável, em função das limitações do escopo temporal do curso de formação continuada e a não convergência com o ano letivo na escola, assim como as dificuldades em manter os mesmos participantes, em função do fluxo (evasão e transferência).

Por fim, lembre-se da peculiaridade da pesquisa-ação em que os papéis do professor e do pesquisador são cumulados na mesma pessoa física. Os conflitos de interesses (o pesquisador quer o sucesso do seu produto e o professor quer o sucesso do seu estudante) podem emergir. Para minimizar os efeitos deste conflito, o planejamento da pesquisa precisa ser definido e seguido minuciosamente. A documentação da observação detalhada e preferencialmente externa também é importante (falaremos mais disso na avaliação).

Quadro 3 – Orientações para a proposição da pesquisa-ação

Boas práticas
1. Seja realista no planejamento da sua pesquisa-ação: não dá para resolver todos os problemas da educação brasileira.
2. Projete expectativas apropriadas: contente-se com uma gota no oceano.
3. Escolha os métodos apropriados para a testagem do produto: a roda já foi inventada...
4. Interaja com os participantes durante o planejamento e a ação: afinal, é uma pesquisa-ação!
5. Mantenha um relacionamento colaborativo com os parceiros de pesquisa: afinal, é uma pesquisa-ação!!
6. Minimize os riscos operacionais: se há chance de dar errado, pode ter certeza que a lei de Murphy vai agir.
7. Espere por mudanças, pois ***** acontecem...

Fonte: Elaboração das autoras

3.4.3 Avaliação

A grande expectativa após o delineamento de uma pesquisa é saber se o produto funciona, isto é, se efetivamente pode alterar a realidade escolar. Por mais vontade e desejo que temos em resolver um problema, precisamos estabelecer critérios para medir se ele efetivamente cumpriu aquilo que estava sendo prometido. Como saber se o produto funciona de acordo com critérios de validade científica?

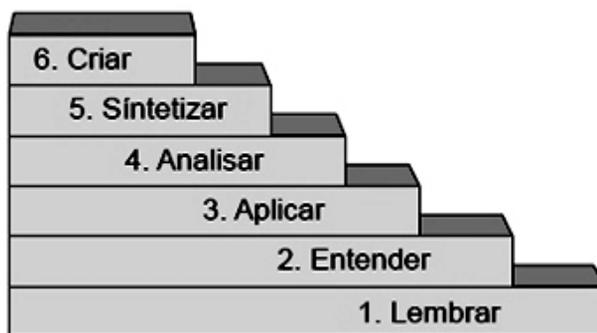
Uma das falhas na formação inicial para a docência está na ausência de conteúdos e disciplinas voltadas para a avaliação. Isso porque nem sempre fica clara a relação que precisa haver entre objetivos de aprendizagem e avaliação. Vamos apresentar sucintamente este ponto de atenção.

3.4.3.1 Avaliação de objetivos de aprendizagem

Avaliação, em sentido amplo, refere-se aos processos de descrever e classificar, de incluir em incluir em categorias, organizar expectativas, adequar-se aos outros e/ou ao meio. A avaliação faz parte do sistema educacional: aquilo que os professores querem que os estudantes saibam pode ser arranjado em uma hierarquia do mais ao menos complexo cognitivamente, em termos de objetivos de aprendizagem. Um modo de organização estes conhecimentos é a Taxonomia” por “articular esses conhecimentos pode ser observado na Taxonomia de Bloom, uma proposta de sistematização dos objetivos de aprendizagem padronizada que serve de base para instrumentos de avaliação.

A premissa da Taxonomia de Bloom é que a capacidade humana de aprendizagem difere de uma pessoa para outra, contudo, em iguais condições de ensino, desconsiderando fatores externos, essas mesmas pessoas irão se diferenciar apenas em relação aos níveis de profundidade do conhecimento adquirido. Nessa taxonomia há uma hierarquização dos processos cognitivos, como se vê a na figura 4.

Figura 4 - Categorias do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom (versão revisada)



Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 427)

O princípio da organização diz respeito ao desenvolvimento cognitivo que se dá em níveis, do mais ao menos complexo, e que o domínio de um nível depende do outro (a aplicação de um aprendizado reforça sua compreensão, a compreensão reforça a memorização, etc.). Assim, uma

avaliação precisa considerar o desenvolvimento escalar: se a avaliação se concentra apenas nos níveis mais complexos, não capta o desenvolvimento daquele estudante que ainda não chegou a esse nível. Para saber se o produto funcionou, é preciso estabelecer objetivos de aprendizagem considerando toda a escala de complexidade cognitiva.

Daí a importância de um instrumento diagnóstico inicial (ou teste de sondagem, ou teste de entrada), seguido por um instrumento que avalie o resultado do desenvolvimento da ação, e, conseqüentemente, do produto. A definição dos objetivos de aprendizagem e de um instrumento para avaliar o estágio de desenvolvimento pré e pós-desenvolvimento da ação (critérios definidos e replicáveis) possibilita a validação científica do produto.

Outro procedimento que confere validade científica à testagem do produto é o registro das ações desenvolvidas.

Existem formas de registro que são baseadas na experiência e observação do pesquisador, como a autoetnográfica (ELLIS; BOCHNER, 2000). Utiliza-se o “caderno de bordo”, em que, após cada ação, o professor/pesquisador relata a sua experiência. O conjunto das narrativas autoetnográficas produzidas no decurso do desenvolvimento da pesquisa permite desvelar o entendimento do professor/pesquisador sobre o processo que aconteceu na sala de aula, a partir de suas práticas e suas experiências. Essa abordagem não ocorre sem riscos por conta do conflito de interesses: o pesquisador tem compromisso com o resultado de sua pesquisa e o professor tem compromisso com o sucesso dos seus estudantes.

Outra forma de registro pode ser realizada com a observação de um participante documentador, que se insere no espaço da pesquisa com o objetivo único de documentar o que ocorre. O registro pode ser por notas de campo, por preenchimento de um formulário de documentação previamente estabelecido, ou por registro audiovisual, com gravação de imagem e/ou de áudio com a prática.

No caso de documentação audiovisual, devem ser previstos os procedimentos que serão adotados para preservar a imagem e a identidade

dos participantes. Destaque-se que, por envolver humanos, há a recomendação de que, antes de ser executada, a pesquisa seja apreciada pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo humanos (CEP). Para este ponto, recomendamos ler o capítulo 2 do livro *Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa* (FREITAG, 2017), que apresenta quais os contextos em que é necessária a submissão de um projeto de pesquisa ao CEP, explicando os procedimentos para a submissão.

3.4.3.2 Avaliação processual

Esse modo de encaminhar o trabalho indica que ela é uma forma de avaliação criterial, que acompanha o desenvolvimento de uma investigação relativa às práticas escolares e científicas, visto que a avaliação é realizada em escalas variadas de percepção dos problemas, o que colabora com a tomada de decisão em torno dos passos que precisam ser seguidos para o alcance do escopo previamente estabelecido. Trata-se, então, de uma abordagem objetiva da avaliação que é acompanhada de um julgamento em relação às possibilidades de consecução das metas iniciais.

Com base nesses procedimentos, as condições para a realização de uma avaliação processual são estabelecidas, favorecendo o gerenciamento das etapas e dos modelos/métodos selecionados para o progresso da pesquisa.

Ao avaliar os encaminhamentos escolhidos ou indicados para a condução da pesquisa, há a oportunidade de ser concretizada a autoavaliação por parte do professor-pesquisador, pois podem ser reexaminados de tempos em tempos as referências, os recursos e os procedimentos priorizados.

Vemos que, por se tratar de uma pesquisa-ação, incorporar a avaliação processual na realização da pesquisa torna a regulação das próprias aprendizagens, como também as dos estudantes, uma prática frequente. Dessa maneira, podemos observar o quanto e como as aprendizagens progredem, visando também a retificar algo que não esteja transcorrendo bem, em um movimento de retroação sobre as aprendizagens.

Assim, quando essa avaliação contínua contribui diretamente para a progressão das aprendizagens (tanto de discentes quanto do docente), pode ser considerada uma avaliação formativa, porque o *feedback*¹ obtido ao longo da realização das atividades permite ampliar as aprendizagens de todos, bem como aprimorar continuamente a investigação em curso, como explica Perrenoud (1999).

1 Nos estudos relativos à avaliação formativa, o *feedback* – uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou acontecimento – é entendido como o retorno que se obtém quando a avaliação é realizada. Na escola, os resultados dos estudantes nas avaliações servem de referencial para a continuidade das ações dos professores. Na pesquisa, os resultados parciais obtidos ao longo das etapas previstas servem como informações que permitem rever os procedimentos.

4

PROTÓTIPO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Nesta seção, apresentamos um roteiro para a organização textual do relatório de desenvolvimento de uma pesquisa-ação; o roteiro subsidia também a elaboração da proposta. Destacamos que este é apenas um roteiro para guiar o desenvolvimento, não é uma norma técnica fechada e obrigatória. Depois, ilustramos este roteiro com exemplos de relatórios produzidos no Profletras.

4.1 O que deve conter um relatório?

A organização de um relatório obedece às normas técnico-científicas de apresentação de produtos acadêmicos, como as normatizações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). No entanto, estas normatizações não especificam os conteúdos a serem abordados, apenas a sua formatação. A seguir, apresentamos os conteúdos que precisam ser abordados em um relatório de desenvolvimento de pesquisa-ação que resulte em um produto educacional.

4.1.1 O problema

Como vimos na prospecção do produto, no espaço escolar os problemas são muitos e não será um único produto o responsável por salvar a educação. A seleção e a apresentação de um problema de pesquisa configuram o que chamamos de problematização. Por que este problema é um problema relevante para a realidade em questão? Por que este problema e não outros?

Na problematização, sempre redigimos o texto apresentando o panorama geral até chegar ao problema específico, em uma espécie de triângulo invertido: a base, a parte mais larga, em cima e a ponta, onde confluem duas retas, embaixo, configurando o problema específico a ser apresentado como ponto de partida para o desenvolvimento do produto.

Por exemplo, podemos começar contextualizando o cenário nacional quanto ao desempenho em avaliações em larga escala, passando para o estadual, municipal, até chegar ao ponto específico que é a escola onde será desenvolvida a ação. Do mesmo modo, podemos contextualizar o acesso à internet, ou a disponibilidade de bens de cultura (museus, cinemas, bibliotecas), ou saneamento básico. Como dissemos, os problemas existem!

Para relevar um problema para uma dada realidade, precisamos de informações sobre o problema e sobre a realidade. Para dar força à problematização, a seleção de informações que irão compor o panorama é essencial: informações provenientes de dados oficiais, pesquisa de sondagem, fatos reportados na mídia, evidências científicas precisam ser incorporadas à problematização para dar relevo e força argumentativa à proposição do produto educacional e ao desenvolvimento da pesquisa-ação.

Como dissemos antes, a pesquisa envolverá muitos agentes do espaço escolar que precisarão autorizar seu desenvolvimento; por isso, a argumentação consistente acerca da proposta de uma ação que pode contribuir para a resolução de problemas na realidade escolar é um passo significativo para conseguir a adesão e o apoio dos demais participantes envolvidos, autorizando a realização da ação e disponibilizando recursos possíveis para o desenvolvimento das atividades.

A consulta às fontes de dados oficiais, tais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e para citar os mais evocados no cenário educacional, possibilita organizar informações quantitativas acerca do escopo do problema: Quantas crianças estão fora da escola? Quantos alunos conseguem acesso à educação superior?

Qual foi o IDEB da escola campo da pesquisa nos últimos anos? Qual foi a nota na Prova Brasil? Este tipo de informação possibilita relevar o impacto do problema quanto ao seu escopo, e também possibilita que outras realidades que compartilham destes parâmetros também consigam vislumbrar a proximidade e, assim, potencializar a replicabilidade da proposta, um dos requisitos de um produto educacional.

Tão importante quanto os dados oficiais em nível macro, como os que apresentamos acima, são os dados específicos da realidade da escola campo da ação: para o proponente, esta é a realidade cotidiana, mas para o leitor do relatório e potencial interessado na replicação do produto, a escola campo da pesquisa é uma desconhecida e precisa ser apresentada, com uma caracterização que contemple aspectos estruturais, aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais. Como é esta escola? Onde está localizada? Que recursos estão disponíveis? Quantos alunos estudam lá? Qual é o perfil da turma que participará da pesquisa-ação? O leitor do relatório precisa conhecer a escola, e a caracterização no texto pode envolver também recursos imagéticos, que possibilitam apresentar detalhes mais concretos desta realidade.

Pesquisa de sondagem e testes de entrada são também formas de subsidiar a problematização: uma pesquisa de sondagem entre os alunos de determinada turma mostrou que eles não conhecem o gênero fábula. Um teste realizado com os estudantes de outra turma mostrou que eles têm muita dificuldade em diferenciar preposições de conjunções.

Esses são problemas que ocorrem em aulas de Língua Portuguesa e que podem se tornar objeto de desenvolvimento de um produto em uma pesquisa-ação. Este tipo de teste é feito a todo momento pelo professor na sala de aula, seja pela escuta atenta dos relatos dos alunos, em uma roda de conversa, seja pela aplicação de um instrumento (um teste, uma prova, um questionário) e cômputo dos resultados para aferição de avaliação. Para a problematização, esses resultados se transformam em argumento para a proposta. Não precisa ser nada de diferente do que é feito no cotidiano, apenas precisa ser reportado de modo a configurar como evidência para o problema em questão.

Fatos reportados na mídia também são importantes para dar suporte à problematização. Infelizmente, no Brasil, a educação ganha as manchetes quando os resultados das avaliações oficiais são divulgados, sempre ressaltando o desempenho abaixo do esperado. Ou algum fato relacionado ao problema pode ter sido objeto de reportagem, como um escritor, um problema adjacente ao que se pretende tratar na pesquisa. A mobilização da opinião pública, por meio de fatos veiculados na mídia, contribui para a força argumentativa da proposição do problema de pesquisa: é importante, é notícia!

Mas não são só fatos da mídia e dados oficiais que sustentam a problematização: o discurso de autoridade e as evidências científicas são o diferencial de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito da formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, como os mestrados profissionais na área de ensino. O produto desenvolvido mobiliza um conjunto de conhecimento especializado e atualizado, o que lhe confere ainda mais força argumentativa.

A problematização precisa apresentar o problema para encaminhar para a solução; antes, precisamos especificar a disponibilidade de recursos.

4.1.2 Os recursos

Toda pesquisa demanda recursos, sejam humanos, materiais ou temporais. Em outras palavras, para tentar resolver o problema, de quantas pessoas (e com que habilidade) e de que é preciso e quanto tempo. Em última instância, são esses os aspectos que limitam o tipo de problema e solução a serem propostos em uma pesquisa-ação.

Por exemplo: se um produto a ser desenvolvido é um objeto virtual de aprendizagem, como um aplicativo, é preciso ter habilidade de programação ou ter um orçamento que permita contratar um profissional para este desenvolvimento, e levar em consideração que os mestrados profissionais na área de ensino não disponibilizam orçamento. Ou haverá captação de recursos em outras fontes, como a própria escola ou a rede

de ensino, ou serão empregados recursos próprios do pesquisador. Esta é uma decisão que precisa ser considerada antes da proposição do problema.

Neste exemplo, assumindo que a etapa do orçamento seja superada, existem outras demandas de recursos que ainda precisam ser consideradas: Haverá condições de testagem do produto na escola? Todos os alunos possuem aparelho celular com tecnologia compatível ao aplicativo que será produzido? Se o aplicativo demanda acesso à internet, a escola tem como suprir?

O tempo demandado precisa estar em consonância à disponibilidade do calendário e do planejamento pedagógico da escola. Em quantas aulas a ação será desenvolvida? Será no tempo da aula regular ou em atividade no contraturno? Se na aula regular, como o conteúdo planejado está arranjado com o planejamento anual? Se no contraturno, como garantir que os alunos participem, considerando a autorização dos pais e a logística com transporte e alimentação?

Estas questões precisam ser verificadas antes da proposição do produto e da pesquisa-ação, pois serão avaliadas pelos agentes que autorizarão o desenvolvimento do projeto na escola.

Um outro aspecto a ser considerado quanto aos recursos é por que propor algo novo para o que já existe, especialmente quando a proposta de produto é de módulo didático ou caderno pedagógico. O livro didático não supre essa demanda? O Programa Nacional do Livro Didático mobiliza recursos financeiros e corpo técnico altamente especializado para garantir que toda a escola tenha acesso a este produto educacional, na sua forma física e em objeto virtual de aprendizagem. Os livros didáticos que chegam à escola pública passaram por um rigoroso processo de seleção, em que todos os aspectos didático-pedagógicos em alinhamento com as diretrizes educacionais (atendimento a *Parâmetros Curriculares Nacionais*, e agora à *Base Nacional Curricular Comum*) foram verificados. Simplesmente dizer que o livro didático não atende a um problema X não é um argumento consistente.

Em resumo: é preciso demonstrar que o livro didático adotado na escola pela turma que está envolvida na pesquisa-ação não atende

à demanda do problema a ser explorado, e por isso o produto está sendo proposto. Para tornar ainda mais consistente o argumento, a análise de outros livros didáticos para a mesma série/ano também é importante.

O gasto com recursos é um aspecto crucial na execução de um projeto, por isso é preciso explicitar o que será necessário e mostrar que é realmente necessário e está disponível.

4.1.3 A solução

Depois que mostramos o problema e que temos a capacidade de resolvê-lo, apresentamos a proposta de solução: Como vamos resolver o problema? Para isso, mobilizamos evidências científicas para compor o estado da arte e explicamos o que vamos fazer enquanto produto.

4.1.3.1 Estado da arte

Como já explicamos, o conhecimento científico é sistematizado por meio da revisão da literatura, processo contínuo em todas as fases de desenvolvimento de uma pesquisa. Mas, em um dado momento, precisamos configurar as informações em um texto para compor o relatório. Há diversas formas de organização; e a escolha de uma forma depende dos propósitos e dos achados anteriores: Como essas evidências científicas dão suporte ao produto?

Cada área e abordagem tem sua especificidade para a organização de evidências científicas, mas alguns pontos são comuns e merecem atenção, pois são importantes para que a proposta seja bem compreendida.

Os conceitos precisam ser claramente enunciados e definidos, com referência de autoria, quando possível. Muitos conceitos são polissêmicos, com diferentes entendimentos a depender da área, da abordagem ou da teoria em questão. Por exemplo, um conceito como “sujeito” pode ser entendido de diferentes formas:

- Na gramática normativa, sujeito é aquele que pratica a ação;
- Na teoria semântica, sujeito é um papel temático do agente;
- Na teoria gerativa, sujeito é um argumento externo;
- Na análise do discurso, sujeito é social e historicamente constituído.

Como podemos ver, não definir claramente o que é sujeito gera confusão e ambiguidade, o que vai contra o discurso científico, objetivo e específico. Todos os conceitos precisam ser definidos, mobilizando a revisão da literatura. Não existe conceito certo ou errado; existe conceito definido ou conceito genérico. O conceito genérico não condiz com a sustentação científica que a revisão da literatura provê à proposta de pesquisa-ação.

Como vimos anteriormente, a teoria é o suporte das crenças para a transformação de informações em conhecimento. Todo o processo de construção do conhecimento requer uma teoria, seja ela no nível consciente ou inconsciente. Na pesquisa científica, o modo como o conhecimento requer que a teoria esteja, assim como os conceitos, claramente explicitada. A apresentação da teoria sinaliza de que modo o problema vai ser abordado: a teoria é uma lente para a observação do problema. Um mesmo problema pode ser considerado por diferentes teorias, e nenhuma delas é melhor ou mais correta, é “A” teoria; todas teorias são apenas “UMA” teoria.

O que queremos dizer é que todas as abordagens teóricas são válidas, desde que claramente explicitadas e caracterizadas. Este é um ponto muito importante porque, durante o curso de formação continuada *stricto sensu*, os professores em exercício na rede pública de educação básica que são alunos nas diferentes disciplinas se deparam com diferentes perspectivas teóricas: cada disciplina (ou cada professor em uma disciplina) apresenta uma perspectiva teórica, abordando problemas específicos, de modo que o curso provê uma visão panorâmica de perspectivas. Uma grande angústia que perpassa os estudantes é qual é a perspectiva correta, a melhor, a que funciona. E a nossa resposta é sempre todas e nenhuma!

Teorias são respostas provisórias, não são verdades absolutas. Cada teoria compõe uma perspectiva. A fábula de Millôr Fernandes para a origem da chuva é uma excelente ilustração do que a diversidade de teorias:

Quadro 4 – Texto de referência para atividade com estudantes

A Causa da Chuva
<p>Não chovia há muitos e muitos meses, de modo que os animais ficaram inquietos. Uns diziam que ia chover logo, outros diziam que ainda ia demorar. Mas não chegavam a uma conclusão.</p> <p>– Chove só quando a água cai do teto do meu galinheiro, esclareceu a galinha.</p> <p>– Ora, que bobagem! disse o sapo de dentro da lagoa. Chove quando a água da lagoa começa a borbulhar suas gotinhas.</p> <p>– Como assim? disse a lebre. Está visto que chove quando as folhas das árvores começam a deixar cair as gotas d'água que tem dentro.</p> <p>Nesse momento começou a chover.</p> <p>– Viram? gritou a galinha. O teto do meu galinheiro está pingando. Isso é chuva!</p> <p>– Ora, não vê que a chuva é a água da lagoa borbulhando? disse o sapo.</p> <p>– Mas, como assim? tornava a lebre. Parecem cegos? Não vêem que a água cai das folhas das árvores?</p> <p>Moral da História: Todas as opiniões estão erradas.</p>

Fonte: Fernandes (1991)

Cada perspectiva aborda o mesmo fato por um ângulo, uma visão, um conjunto de crenças pré-estabelecidas que, no caso da ciência, são validadas e reconhecidas pelos pares como teoria.

Qual é a teoria que dará suporte à proposição da ação e do desenvolvimento do produto? Como esta teoria define, por exemplo, o que é linguagem, o que é gramática, o que é leitura? Como vimos, os conceitos são polissêmicos porque os mesmos fatos são observados por ângulos

diferentes, por diferentes teorias. Por isso, é importante a explicitação clara da teoria (ou das teorias) seguida na proposta.

A revisão da literatura não pode se transformar um resumo de todas as teorias vistas nas disciplinas ou todas as teorias conhecidas para dar suporte ao problema; se fizermos isso, incorremos no mesmo erro da fábula de Millôr Fernandes e o nosso produto estará fadado ao fracasso.

Além dos conceitos e da teoria, a sistematização do que já foi feito é importante compor o estado da arte da problematização: outros produtos já foram desenvolvidos para o mesmo problema? O produto a ser proposto já foi desenvolvido para outros problemas? A revisão da literatura também dá suporte na sistematização destas informações para transformá-las em evidências científicas da viabilidade do produto.

4.1.3.2 Proposta do produto

Depois de compor o quadro da problematização quanto ao estado da arte, há evidências para a apresentação da proposta do produto a ser desenvolvido: O que é? Como vai funcionar? O conjunto de produtos educacionais que podem ser desenvolvidos no âmbito dos mestrados profissionais em ensino é ilimitado: desde propostas mais físicas e concretas, como jogos e módulos didáticos, passando por propostas processuais, como cadernos pedagógicos, até virtuais, como aplicativos pedagógicos. Nosso foco neste manual são módulos didáticos e cadernos pedagógicos, por já termos experiências com estes produtos. Mas todo o embasamento e o protótipo para a pesquisa-ação são extensíveis a toda a gama de produtos educacionais que podem ser desenvolvidos no escopo dos cursos de formação continuada *stricto sensu* na área de ensino para professores em exercício de sala de aula.

4.1.4 A ação

As etapas anteriores se referem ao ciclo acadêmico; agora vamos entrar no ciclo da ação da nossa pesquisa-ação. O ciclo da ação envolve três etapas, o planejamento, a execução e a avaliação do produto educacional.

4.1.4.1 Planejamento

A etapa do planejamento requer a mobilização dos recursos humanos, materiais e temporais de maneira ordenada, para permitir não só a execução, mas a replicabilidade do produto. O planejamento é como a receita do bolo, precisa ser detalhada e não pode conter “pulos do gato”, aquele segredo que esquecemos de contar, mas que, no final, faz toda a diferença.

Na etapa de planejamento, devem ser desenvolvidos todos os materiais que irão ser utilizados (testes, objetos de aprendizagem, fichas de avaliação, etc.) e, se possível, testados antes, com colegas professores ou com outra turma.

A etapa do planejamento requer também que sejam desenvolvidos todos os planos de aula para a execução, em que irão constar os materiais já produzidos e descritas as ações a serem realizadas.

A organização em um cronograma para a execução deve considerar o calendário escolar, para observar se há avaliações programadas no período, feriados ou outras interrupções que podem interferir no desenvolvimento da ação. Outro ponto a observar é em que momento do calendário escolar a ação será inserida considerando o alinhamento dos conteúdos previstos no planejamento pedagógico, para que haja progressão e continuidade.

Esta etapa é a mais demorada, que dispense muitos esforços e recursos, e que requer diversas revisões e modificações decorrentes de leituras e comentários de colaboradores (colegas, orientador, o próprio pesquisador), para que a execução seja o mais fiel possível ao planejamento, sem prejuízos à ação e à formação dos alunos da turma. No relatório, a receita do planejamento deve ser integral e detalhadamente reportada.

4.1.4.2 Execução

O ápice da pesquisa-ação é o momento da execução. Enquanto a problematização e o planejamento começaram no início do curso, a

execução geralmente acontece mais ao final, depois de cumprida a etapa de qualificação do projeto, seguindo o cronograma próprio de cada instituição, e tem uma duração bem menor, se comparada com as etapas anteriores.

Sempre é uma grande tensão iniciar a execução de uma pesquisa-ação: E se der errado? E se os alunos não gostarem? E se? O planejamento rigoroso, com detalhamento de todas as ações nos planos de aula e esquematização dos procedimentos em sala, minimiza as chances de algo dar errado. E se algo der errado, deve ser reportado, porque o importante é avaliar o processo, o produto é a consequência.

Para isso, a execução deve ser reportada no corpo do relatório. Já apresentamos estratégias para o registro das ações, como o diário de bordo e a autoetnografia e a documentação por agente externo, bem como o uso de tecnologias de registro de áudio e vídeo. O material do registro, que é extenso e muitas vezes repetitivo, deve ser organizado de forma a reportar textualmente o que aconteceu de acordo com o planejamento, ação por ação.

As falhas, as novas perspectivas pensadas no momento da execução e os pontos positivos do planejamento que foram constatados na execução devem ser relevados, com o posicionamento crítico do pesquisador, relacionando com a revisão da literatura e com a problematização.

4.1.4.3 Avaliação

Depois de tanto esforço e dedicação envolvidos, nosso desejo é que o produto seja bom, que funcione, que preste..., somos uma espécie de mãe coruja, que acha seu filho lindo! Mas estamos fazendo ciência, e precisamos de método científico para validar o processo da ação (por isso o relatório) e de parâmetros técnicos para avaliar o produto.

A avaliação pode ser considerada em duas perspectivas: o quanto os alunos aprenderam com o desenvolvimento da ação (e, por consequência, do produto), e qual é a apreciação do produto. São perspectivas diferentes e podem ter resultados contraditórios. Por exemplo: tomar

óleo de fígado de bacalhau pode fazer bem à saúde, mas que é ruim, é ruim... Por outro lado, comer uma fruta todo dia também pode fazer bem à saúde, e frutas são gostosas!

A avaliação quanto aos objetivos de aprendizagem precisa estar prevista no planejamento, com um instrumento que permita verificar o desenvolvimento do aluno antes e depois da ação. Pode ser um teste ou um relato de experiência, não há um formato certo. Em geral, nos relatórios esta avaliação aparece como teste de entrada e saída, teste inicial e final, sondagem e avaliação, etc.

A outra avaliação é quanto à apreciação do produto, e esta pode ser realizada tanto pelos alunos (que terão a oportunidade de expor o que acharam da prática), quanto por juízes-especialistas (que poderão apresentar argumentos técnicos e pedagógicos que ajudarão no aprimoramento da prática). Do mesmo modo que na avaliação quanto aos objetivos de aprendizagem, também não há um modelo para esta avaliação, que pode ser documentada em instrumentos específicos para isto, ou pela observação em rodas de conversa em que são socializadas as experiências.

A partir da avaliação é possível direcionar modificações do produto nas próximas replicações, levando a versões novas do mesmo produto incorporando os aspectos apontados na avaliação.

Mas a avaliação não está completa sem a autoavaliação do professor pesquisador em relação à sua prática em todas as etapas do projeto. Este é um momento proporcionado pela formação continuada, e essencial para o crescimento profissional.

4.2 Exemplos de relatórios

No processo de revisão da literatura, a pesquisa sistemática levará a outros relatórios já desenvolvidos que servem de base para a proposição e para a estruturação de novas pesquisas. Aqui listamos um roteiro com pontos a serem considerados na organização textual do relatório de desenvolvimento de uma pesquisa-ação, e destacamos que este roteiro não é uma norma a ser seguida. Vamos agora observar na prática como

REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O POTENCIAL DO CADERNO PEDAGÓGICO E DO MÓDULO DIDÁTICO

os pontos que explicitamos no roteiro foram abordados em dois relatórios finais do Profletras, a partir de seus sumários.

Figura 5 - Sumário do relatório *Desenvolvimento de objeto pedagógico para o ensino produtivo de gramática: a balança das relações sociais*

SUMÁRIO	
PALAVRAS INICIAIS	10
1 A ESCOLA E SUA REALIDADE	16
1.1 A ESCOLA E O SEU FUNCIONAMENTO	16
1.2 PERFIL DO ALUNO	17
1.3 AVALIAÇÃO E FLUXO ESCOLAR	18
2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DA LÍNGUA	21
2.1 LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO	21
2.2 NORMA E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	25
2.3 O PAPEL DA SOCIOLINGÜÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	29
2.4 OS TRÊS EIXOS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA	31
3 TRATANDO DE PRONOMES PESSOAIS NA ESCOLA	34
3.1 PRONOMES PESSOAIS E REFERÊNCIA	34
3.2 PRONOMES, RELAÇÕES DE PODER E DE SOLIDARIEDADE	38
3.3 O TRATAMENTO DOS PRONOMES NO LIVRO DIDÁTICO	43
4 RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA A AULA DE PRONOMES PESSOAIS DE SEGUNDA PESSOA: A BALANÇA DAS RELAÇÕES SOCIAIS	49
4.1 ANTECEDENTES DO DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO	50
4.1.1 Atividade etnográfica inicial	50
4.1.2 Objetivos pedagógicos e premissas que norteiam a proposta	58
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PRODUTO	60
4.3 PROCEDIMENTOS PARA A TESTAGEM DO PRODUTO	60
4.3.1 Aula expositiva	64
4.3.2 Instrumento de avaliação final	67
4.3.3 Ficha de validação da avaliação final	69
4.4 RELATO DE EXPERIÊNCIA	69
4.4.1 Aulas 1 e 2 – Testagem do protótipo no turma-piloto (7ª ano)	71
4.4.2 Aula 3 – Testagem do recurso didático no 8ª ano	75
4.4.3 Aula 4 – Aula expositiva e aplicação de instrumento de avaliação final no turma-piloto	77
4.4.4 Aula 5 – Testagem do recurso didático no 8ª ano	77
4.4.5 Aula 6 – Testagem do recurso didático no 9ª ano	80
4.4.6 Aula 7 – Os juízes especialistas	81
4.5 RESULTADOS	83
4.5.1 Primeira etapa: Resultados da avaliação protótipo do recurso didático quanto à <i>usabilidade</i>	84
4.5.2 Segunda etapa: Resultados do questionário final aplicado no turma do 7ª ano	90
4.5.3 Terceira etapa: Juízes especialistas	94
4.6 AVALIAÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	96
PALAVRAS FINAIS	98
REFERÊNCIAS	101

Fonte: Paes (2019, p. 9)

O primeiro relatório é intitulado “Desenvolvimento de objeto pedagógico para o ensino produtivo de gramática: a balança das relações sociais” e foi desenvolvido por Jilcicleide Augusta Paes, em 2019 (figura 5). O problema que a professora identificou foi o tratamento inadequado de pronomes pessoais no livro didático, que considerava um paradigma em que a forma mais usada pelos alunos “você”, não aparecia, nem havia menção ao pronome “tu” sem concordância.

Para tratar deste problema, ela se apoiou na Sociolinguística (teoria) e explorou a variação linguística, diversidade de contextos, registro linguístico, entre outros conceitos.

O seu produto foi um recurso didático-pedagógico, juntamente com um manual de uso para o professor, para suporte ao ensino de pronomes pessoais, considerando a variação “tu/você” e a semântica do poder e da solidariedade presente no emprego dos pronomes, denominado de “Balança das relações sociais”, e que é apresentado detalhadamente em Paes e Freitag (2020).

A testagem foi realizada inicialmente, na turma-piloto da pesquisa (7º ano A), depois nas turmas do 6º, 8º e 9º anos, e também em uma turma de juízes-especialistas, que permitiu concluir que o produto possibilita a exploração do fenômeno linguístico estudado, envolvendo os alunos ativamente no processo de aprendizagem.

O relatório está estruturado em quatro seções: as três primeiras contemplam o problema e os recursos; a quarta seção é dedicada à ação, apresentando o produto, o planejamento, a execução e a avaliação.

REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O POTENCIAL DO CADERNO PEDAGÓGICO E DO MÓDULO DIDÁTICO

Figura 6 - Sumário do relatório *Circunstanciadores temporais em narrativas escritas*

SUMÁRIO	
1	PALAVRAS INICIAIS 11
2	PRIMEIRO MOMENTO: A SELEÇÃO DO CONTEÚDO 15
2.1	ATIVIDADE DE SONDAAGEM 15
2.2	LÍNGUA E GRAMÁTICA À LUZ DO FUNCIONALISMO LINGÜÍSTICO 18
2.3	CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS 22
2.3	O MATERIAL DISPONÍVEL NA ESCOLA: CIRCUNSTANCIADORES TEMPORAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA 26
3	SEGUNDO MOMENTO: A APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO 34
3.1	HÁBITOS DE LEITURA E ESCRITA 34
3.2	NARRATIVAS 43
3.3	QUADRINHOS E NARRATIVAS MITOLÓGICAS 44
4	TERCEIRO MOMENTO: A ELABORAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO 47
4.1	CONTEÚDOS TRABALHADOS NO MÓDULO DIDÁTICO 48
4.2	CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES 49
4.2.1	Produção de texto inicial (entrada) 50
4.2.2	Ficha de Avaliação Inicial 51
4.2.3	Atividade com quebras-objetos 54
4.2.4	Ficha dos Circunstanciadores Temporais 56
4.2.5	Explicação do conteúdo e atividade com texto lacunado 57
4.2.6	Atividade de saída (Produção de texto final) 58
4.3	PROCEDIMENTOS DE TESTAGEM 61
4.3.1	Terço-olivo 61
4.3.2	Pré-teste 62
4.4	TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO 62
4.4.1	Aula 1: Atividade diagnóstica – Produção de texto inicial 63
4.4.2	Aula 2: Quebra-objetos 63
4.4.3	Aula 3 e 4: Explicação do conteúdo e texto com lacuna 64
4.4.4	Aula 5: Atividade de saída – Produção de texto final 64
5	QUARTO MOMENTO: RESULTADOS DA TESTAGEM DO MÓDULO DIDÁTICO 65
5.1	ATIVIDADE DIAGNÓSTICA (ATIVIDADE DE ENTRADA) 65
5.2	ATIVIDADE DO QUEBRA-QUEBRA 72
5.3	EXPLANAÇÃO DO CONTEÚDO E A ATIVIDADE DO TEXTO COM LACUNAS 75
5.4	ATIVIDADE FINAL (ATIVIDADE DE SAÍDA) 85
5.5	AVALIAÇÃO DO MÓDULO DIDÁTICO 88
	PALAVRAS FINAIS 90
	REFERÊNCIAS 92
	APÊNDICE A – MÓDULO DIDÁTICO 96

Fonte: Rocha (2018, p. 9)

O outro sumário é o do relatório de Ariana Goes Rocha, intitulado “Circunstanciadores temporais em narrativas escritas”, que teve como produto um módulo didático (figura 6).

O problema identificado pela mestranda foi a limitação no repertório de recursos linguísticos utilizados por seus alunos em sala de aula ao contar uma narrativa, que só utilizavam a forma “aí” para encadear suas narrativas escritas. Estes recursos, à luz da uma abordagem baseada no Funcionalismo de vertente norte-americana e da Sociolinguística, que estudam fenômenos linguísticos a partir dos usos reais, são chamados de “circunstanciadores temporais”, elementos responsáveis pelo encadeamento da noção de temporalidade, funcionando como recurso de coesão textual.

Existem diferenças de uso de circunstanciadores temporais em função dos tipos de texto, do grau de formalidade e do tipo de registro (fala e escrita), e o papel da escola é promover a ampliação do repertório do aluno. A abordagem dada no livro didático explicava o que eram conjunções, mas não propiciava o desenvolvimento de outras estratégias. Considerando estes aspectos, a mestranda desenvolve um módulo didático, que foi desenvolvido no período letivo de 2017 com a turma do 7º ano do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado no município de Estância, Estado de Sergipe.

Antes de desenvolver o módulo, a mestranda realizou uma pesquisa sobre hábitos de leitura e escrita, a fim de identificar gostos e preferências dos alunos, para proporcionar uma aprendizagem significativa e motivada, o que o torna diferente, por exemplo, do modo como o livro didático explora este conteúdo. Com a execução da proposta e aplicação do módulo didático, as novas narrativas produzidas pelos alunos apresentaram um repertório mais diversificado de circunstanciadores temporais, tanto em quantidade quanto em variedade, o que conferiu aos textos escritos pelos alunos um caráter mais formal e mais distante da oralidade.

Este relatório também está dividido em quatro momentos, os dois primeiros voltados à problematização e recursos, e os dois momentos finais, para o planejamento, e para a execução e avaliação. Estes são apenas dois exemplos de como um relatório é estruturado; o importante a observar é que a parte da ação é tão grande quanto a parte destinada à problematização no nosso roteiro. A seguir, vamos apresentar dois produtos mais detalhadamente: o caderno pedagógico e o módulo didático.

5

CADERNO PEDAGÓGICO

O Caderno Pedagógico (doravante CP) é um produto que pode ser construído pelos pós-graduandos de cursos de mestrado profissional na área de ensino e tem sido o recurso mais privilegiado na unidade do Profletras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. Talvez como um reflexo da familiaridade que o professor tem com esse tipo de material e de alguma insegurança na elaboração de produtos que exigem recursos tecnológicos mais complexos. Em síntese, ele visa a apresentar orientações para a realização de projetos de trabalho com estudantes da educação básica.

Dar ao professor a chance de produzir conhecimento que servirá de referência a colegas e a outros pesquisadores não é algo que faz parte do cotidiano desse profissional da educação nem mesmo no espaço acadêmico/científico, constituindo-se, então, como uma oportunidade que agir efetivamente no âmbito educacional, pois os saberes docentes (os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais) podem ser articulados de modo bastante concreto.

Ao considerar os materiais direcionados à formação de professores, disponíveis em diferentes redes de ensino e divulgados de maneira variada, concebemos que o modo de organização de conteúdos e atividades em um CP se desenvolve a partir de experiências escolares e de pesquisas aplicadas, empreendidas principalmente no contexto da formação continuada.

Nesse sentido, entendemos esse produto pode contribuir significativamente com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, uma vez que registra um projeto planejado com base em critérios definidos a partir de estudos interdisciplinares e pode vir a ser uma referência tanto para os profissionais que estão em atividade nas escolas quanto para graduandos e pós-graduandos da área de ensino.

O CP é um gênero discursivo que tem características distintivas. Como outros gêneros marcados pelo viés instrucional ou prescritivo, o CP tem a função de ensinar a fazer algo, por isso apresentam indicações precisas relativas aos materiais necessários à sua efetivação, às etapas de realização e aos modos de fazer as ações, mesmo quando a orientação prescritiva parece estar subentendida ou mesmo diluída no intertexto (CASTRO, 2013).

Alinhada a essa necessidade, notamos que o CP apresenta uma composição objetiva, às vezes esquemática, que favorece uma síntese das atividades que são compartilhadas com os futuros leitores. Assim, os autores costumam optar por uma linguagem direta, menos acadêmica, embora haja apoio em estudos consolidados, que reúne apenas os principais pontos que merecem observação.

Observamos o emprego de verbos no presente histórico do indicativo, e, por vezes, o imperativo é utilizado para promover a indicação do que fazer ou apresentar a proposição de um convite. Em síntese, a escrita apresenta menor complexidade linguística por visar à clareza e ao rápido entendimento das orientações.

O material é formulado sempre dentro de um ambiente institucional que estabelece parâmetros para sua produção, as características históricas da sociedade onde circulam também são refletidas nos documentos, indicando convicções, valores, crenças e conflitos (FURLANETTO, 1995). Tal como vemos no cotidiano quando há a circulação de diversos textos instrucionais em folhetos de campanhas contra epidemias ou em manuais que acompanham aparelhos eletro e eletrônicos, por exemplo, além da contínua presença em manuais didáticos.

Percebemos que o CP assume o papel social de fazer a mediação entre a pesquisa realizada e as práticas que os professores poderão replicar as propostas junto aos estudantes com os quais trabalham. As informações reunidas durante o trabalho escolar e/ou acadêmico, ao longo da confecção do CP, estabelecem a base para a construção do material, mas nem tudo é incluído, pois é preciso selecionar os pontos que merecem ser compartilhados.

Em geral, docentes tendem a querer apresentar apenas as situações de sucesso, isto é, quando houve efetivo desenvolvimento dos estudantes. Contudo, os pontos que não foram bem sucedidos merecem ser considerados na perspectiva de “alertas” relativos aos problemas que podem ser enfrentados na realização das práticas escolares. Em alguns trabalhos, são apresentadas “dicas” que antecipam as dificuldades e oferecem alternativas para a efetivação das atividades.

Na composição do CP, então, além do material textual, podem ser utilizados recursos multimodais (elementos não verbais), como imagens, setas etc.), que colaboram com a organização das informações. Além disso, é importante reconhecer que em cada contexto há particularidades que podem impactar a reprodução de uma proposta didática, por isso o autor precisa identificar os pontos que talvez possam necessitar de um número maior de adaptações.

No Brasil, circulam principalmente três modelos de CP: 1º) voltado exclusivamente a professores; 2º) voltado a professores e estudantes, ou seja, há um paralelismo entre os CPs, a versão proposta ao professor é acompanhada de uma versão destinada aos professores que orienta como o material deve ser utilizado em classe; 3º) uma síntese de um trabalho realizado conjuntamente entre professor e estudantes, que serve de referência para ações futuras por outros grupos escolares.

No Profletras, até o momento, apenas o primeiro modelo tem sido desenvolvido, por isso será detalhado neste manual. A título de ilustração apenas citaremos duas experiências, uma relacionada ao segundo modelo e outra ao terceiro.

5.1 Etapas para a confecção do Caderno Pedagógico

Ao analisar as características do primeiro modelo, a extensão de um Caderno Pedagógico é bastante variável, mas notamos, entre os materiais disponíveis no meio educacional brasileiro, que oscilam significativamente. Há materiais que se restringem a um único projeto pedagógico, por isso são menores e estão direcionados a uma finalidade específica, mas outros reúnem várias propostas de trabalho em classe, tornando-se um material de consulta em diferentes situações. Como no Profletras os mestrandos têm por referência uma pesquisa-ação, tende a ter entre trinta a cinquenta páginas.

Na experiência do Profletras, algumas partes são comuns a todos os CPs¹. Basicamente, o material é confeccionado em seis etapas; contudo esse número pode variar, conforme a necessidade de cada rede de ensino ou tipo de mestrado profissional. A experiência que vem sendo aperfeiçoada desde 2013 sugere que a definição de referências para cada etapa contribui positivamente com a produção dos mestrandos.

A orientação para a composição de cada etapa constitutiva do CP é detalhada a seguir.

1ª etapa – Composição da CAPA

O mercado editorial contemporâneo reconhece que a capa cumpre variadas funções. Enquanto protege o material físico (função técnica), colabora com a comunicação rápida das informações principais relativas ao texto produzido (função conceitual) e chama atenção do futuro leitor para as ideias que estão sendo divulgadas (função comunicativa).

No caso da capa do CP, alguns aspectos são mantidos, mas outros são alterados. A função conceitual é mantida e também é preciso chamar a atenção do leitor para o que está em destaque no material, além de ser

1 Os Cadernos Pedagógicos produzidos no âmbito do Profletras na Universidade Federal de Sergipe estão disponíveis no Repositório Institucional para ampla consulta.

uma expressão da cultura escolar², mas a produção tem sido realizada na versão digital, por isso não está relacionada à proteção ou ao transporte do material.

A capa apresenta o conjunto de informações que identifica a Instituição de Ensino superior à qual a pesquisa está associada, os dados relacionados ao autor e ao orientador, um título e ainda podem ser inseridas imagens relacionadas ao conteúdo encontrado no CP.

O cuidado na elaboração da capa pode ser identificado em materiais institucionais, como se vê na figura 7.

Figura 7 - Capas de materiais institucionais



Fonte: Brasil (s/d) e Paraná (2005)

No material *Cultura e Artes*, observamos que cada uma das expressões artísticas se encontra representada por meio de ícones inseridos

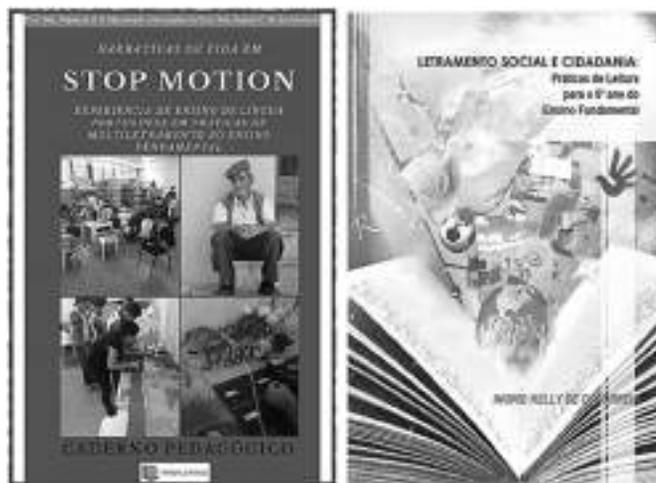
2 Cultura escolar é um conceito que possui mais de uma definição. Ao tomar as escolas como um ambiente complexo, podemos compreender que a cultura desenvolvida na escola decorre das ações realizadas em um jogo entre os atores educativos internos e externos, mobilizados em torno de necessidades pessoais, simbólicas e políticas, próprias da vida escolar, segundo Nóvoa (1999).

dentro dos círculos que constituem e colorem a capa (teatro, pintura, música, fotografia etc.). Essa opção de *design* já antecipa os conteúdos que compõem a obra (a variedade de linguagens que pode orientar a pesquisa em arte). Por sua vez, *As orientações pedagógicas*, por meio das imagens, fazem uma citação direta aos temas tratados nos textos sugeridos para o trabalho com crianças, sendo uma outra maneira de fazer menção ao que se encontrar no interior do CP.

O modo como são dispostos os dados institucionais também varia muito, pois podem constar todos na capa ou ser distribuídos nas páginas iniciais. Essa variedade ocorre tanto no material governamental (em nível federal e estadual, como na figura 7) quanto no âmbito acadêmico.

Alguns materiais elaborados no âmbito do Profletras utilizaram um padrão mais simples, conforme as exigências de um trabalho acadêmico e seguiram as normas da ABNT, contudo, outros sinalizam particular preocupação com os elementos supracitados, como notamos nos materiais da figura 8:

Figura 8 - Capas 1 e 2 retiradas de materiais do Profletras (turma 3)



Fonte: Repositório Institucional da UFS. Cadernos Pedagógicos de Fabiana Santos de Sousa Matos (Disponível em: <https://bit.ly/2AQ4mG8>) e de Ingrid Kelly de Oliveira Correia (Disponível em: <https://bit.ly/2LMMTk3>). Acesso em: 30 de abr. 2020

Embora ambas as capas encontradas na figura 8 façam menção direta ao conteúdo encontrado no CP, na capa “Narrativas de vida em *stop motion*”, são retratadas cenas de momentos vividos em classe, em diferentes fases da pesquisa realizada; já na capa “Letramento social e cidadania” observamos uma imagem metafórica relativa aos dois conceitos (“letramento social” e “cidadania”). Notamos que alguns materiais são elaborados pelo próprio pesquisador (cena 1), mas também é possível contratar um trabalho profissional que colabore com a composição das ilustrações (cena 2), de acordo com as necessidades de cada pesquisador.

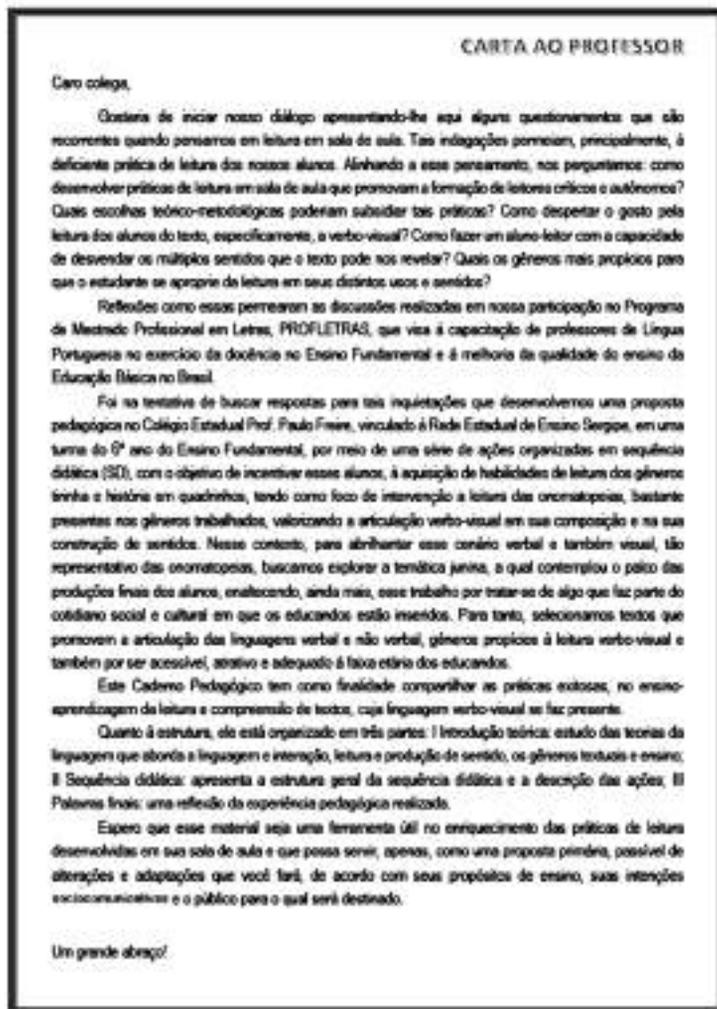
Por se tratar de um material voltado à orientação de professores de educação básica que trabalham com estudantes matriculados prioritariamente na escola pública, os CPs podem estar organizados para atividades direcionadas ao estudo da língua portuguesa e da literatura.

2ª etapa – Organização da APRESENTAÇÃO

No modelo confeccionado no âmbito do Profletras, o CP destina-se a dois interlocutores principais: outros professores de língua portuguesa em atuação na educação básica e outros pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação. Considerando que o primeiro público-alvo é prioritário, sugerimos ser organizada uma Apresentação ou Carta ao Professor.

Esse texto assume um papel dialógico, na medida em que subentende um contato mais próximo de um professor com o outro. Nela, são apresentados os principais objetivos do CP, bem como o alcance que o material pode ter. Na figura 9, vemos uma Carta produzida por uma mestrandia do Profletras.

Figura 9 - Carta do CP *Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos*



Fonte: Repositório Institucional da UFS. Caderno Pedagógico de Nicélia Nunes Azevêdo Pereira. Disponível em: <https://bit.ly/3bUVJXN>. Acesso em: 30 de abr. 2020

A Carta geralmente é escrita em uma única página, mas isso pode ser modificado, e o estilo é bastante diverso. No CP “Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos”, a mestrandia produz seis parágrafos (na figura 9, consta apenas a primeira página), sendo que no

primeiro a professora antecipa dúvidas que outros(as) colegas possam ter. As questões reunidas nele (Como desenvolver práticas de leitura em sala de aula que promovam a formação de leitores críticos e autônomos? Quais escolhas teórico-metodológicas poderiam subsidiar tais práticas? Como despertar o gosto pela leitura dos alunos do texto, especificamente, a verbo-visual? Como fazer um aluno-leitor com a capacidade de desvendar os múltiplos sentidos que o texto pode nos revelar? Quais os gêneros mais propícios para que o estudante se aproprie da leitura em seus distintos usos e sentidos?) procuram perpassar inquietações que podem dificultar as práticas docentes e, ao mesmo tempo, criam expectativas frente ao que poderá ser localizado no interior do CP.

Nesse ‘diálogo’, como consta na Carta, a professora promove relações dialógicas representadas de um diálogo interior, no qual inúmeras vozes já ouvidas ao longo da vida são recuperadas de maneira relativamente adequada à realidade escolar (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

No segundo parágrafo, a mestranda declara o objetivo do material: pretende colaborar com a “capacitação de professores de Língua Portuguesa no exercício da docência no Ensino Fundamental” que estão preocupados com a “melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica no Brasil”, para, no parágrafo seguinte, apresentar o contexto da pesquisa que serviu de apoio na construção do CP.

A contextualização da pesquisa realizada é importante porque circunscreve as condições de realização do trabalho, incluindo as possibilidades e até as limitações do trabalho realizado na escola. Diante disso, o leitor já consegue perceber se é uma proposta compatível com sua própria realidade. Os três últimos parágrafos apenas orientam o leitor em relação ao que será encontrado nas páginas subsequentes.

Como em seguida é localizado o Sumário do trabalho, o leitor consegue ter uma visão mais detalhada de tudo que poderá ser encontrado na obra. A ordem dessas partes pode ser diferente em materiais institucionais que precisam identificar todos os setores responsáveis pela publicação, mas no Profletras, seguir essa sequência colaborou com a unidade entre todos os trabalhos produzidos no mestrado profissional.

3ª etapa – Elaboração da INTRODUÇÃO

Nesta parte do CP, os fundamentos que norteiam o trabalho pedagógico são explicados visando à divulgação científica no meio escolar e ao entendimento dos motivos para que algumas atividades tenham sido organizadas. É uma parte em que se encontram referências teóricas, mas isso é realizado de maneira adaptada às necessidades dos docentes, ou seja, os mestrandos fazem o esforço de ajustar a linguagem acadêmica a um texto que possa se tornar mais acessível.

Como esse tipo de divulgação científica não circula no meio jornalístico, mas no meio escolar, a prática de reformulação discursiva ocorre de maneira distinta. Mantém-se uma relação dialógica que exige uma articulação entre visões variadas – as descrições produzidas na academia podem não coincidir com as descrições dos professores acerca da escola –, o que implica assumir uma posição valorativa diante dos fatos observados.

Esse é um exercício de escrita muito exigente, pois requer a compreensão e o uso de processos de recodificação da linguagem especializada em uma linguagem não especializada acessível aos docentes, com vistas a concretizar uma comunicação didática. Para tanto, variados recursos são mobilizados: a divisão do texto e subitens, a organização dos subitens nos moldes de perguntas, a listagem de conteúdos em tópicos, o uso de esquemas representativos de relações entre conceitos etc., visando a garantir a informatividade e a objetividade.

Merece especial atenção a elaboração de paráfrases de textos teóricos em lugar de citações diretas por ser um modo de apropriação do discurso alheio conforme uma construção sintática específica. Na retomada dos textos já é praticada uma avaliação do que foi expresso, ou seja, o mestrando estabelece uma relação ativa com o enunciado do outro. Em síntese, esse tipo de produção do discurso indireto expressa uma “percepção avaliativa ativa do discurso alheio”, que segue uma determinada direção (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 253), como se vê no quadro 5.

Quadro 5 - Trechos de CPs: Federal e Acadêmico

<i>Cultura e Artes</i>	<i>Leitura, interação, compreensão</i>
“A proposta pedagógica que estrutura o Programa Mais Educação parte, também, do legado de Freire; do princípio de que crianças e jovens de qualquer região, em meio aos desafios acadêmicos, vivem num mundo com diversas experiências culturais e estas nos desafiam enquanto educadores, e também a outros profissionais da área, a relacioná-las aos saberes escolares” [...].	“Entender o texto enquanto <i>evento comunicativo</i> é vê-lo não mais como um produto pronto, mas como processo em permanente elaboração. Essa elaboração ocorre ao longo da história e das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, 2008).

Fonte: Brasil (s/d, p. 10) e Caderno Pedagógico de Sílvia Souza Santos.
Disponível em: <https://bit.ly/3d1pwPz>. Acesso em: 30 de abr. 2020

Na paráfrase recolhida da obra *Cultura e Artes*, uma ideia marcante de obra de Paulo Freire é vinculada à base estruturante do Programa Mais Educação para indicar ao leitor que a valorização das experiências culturais de cada estudante, declarada pelo pensador quando formulou seu método de alfabetização, também é um princípio orientador do Programa. Nesse caso, não há a menção direta a uma obra específica do autor e ainda ocorre uma apropriação da ideia sem que o leitor saiba bem qual é, ou seja, se o leitor não conhecer bem os textos de Freire, talvez nem consiga saber ao quê do legado dele o CP está fazendo referência.

No âmbito do Profletras, por sua vez, ocorre uma reescrita de um trecho da obra de Marcuschi, organizada como uma explicação resumitiva, tanto é que a obra na qual a mestrande se apoia é inserida no texto e o conceito que está sendo elucidado aparece em itálico. Embora possa parecer um procedimento mais objetivo, também é possível perceber a avaliação do autor, uma vez que o que se destaca em relação ao “evento comunicativo” é a variedade própria de cada momento da histórica. Na obra do autor citado, outros elementos são constitutivos, mas eles foram apagados na escrita da mestrande.

O tamanho desta parte pode variar de acordo com a complexidade dos conceitos, assim como devido à quantidade de referências selecionadas. Contudo, recomendamos que processo de sumarização seja bem realizado a fim de que haja mais espaço para as atividades práticas que o mestrando pretende compartilhar.

4ª etapa – Descrição sintética da sequência de atividades

Para favorecer o acompanhamento das atividades que serão indicadas na parte seguinte, orientamos os mestrandos a organizarem um quadro-síntese, que possibilita a visualização de todas as fases que compõem a sequência de atividades realizada ao longo da pesquisa. Esse quadro, além de possibilitar uma visão global das ações idealizadas pelo professor, serve como um roteiro que pode ser utilizado para entender como cada uma das atividades que ainda serão detalhadas se integra ao conjunto do projeto desenvolvido na educação básica.

Optamos por utilizar o termo “sequência de atividades” para que possa abranger diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico, incluindo os projetos de trabalho, como orientam Barbier (1993) e Hernández e Ventura (1998). Tem sido recorrente nos trabalhos do Profletras o desenvolvimento de sequências didáticas, conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); contudo, há outros autores que podem orientar o planejamento da atividade pedagógica do professor, como Lerner (2002), Zabala (1998), dentre outros. Ou seja: esta é a parte em que se compartilha a síntese do planejamento inicial ajustado de acordo com as atividades efetivamente realizadas com os estudantes.

A organização do trabalho em fases que integram variadas tarefas, divididas conforme os objetivos previamente estabelecidos, constrói um esquema de execução que favorece a replicação por outros professores, uma vez que cria um roteiro que guia as atividades que serão detalhadas em seguida. Nesta parte, sugerimos evitar pormenorizar tudo que foi realizado porque está sendo oferecido um plano de conjunto.

A síntese esquemática de tudo o que foi concretizado pelas ações didáticas inclui conceitos, títulos de algumas atividades e símbolos or-

REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O POTENCIAL DO CADERNO PEDAGÓGICO E DO MÓDULO DIDÁTICO

organizadores que criam um mapa geral do trabalho que será explicitado. A esquematização é uma estratégia que pode ser utilizada para aumentar a compreensão do todo do trabalho e pode ser organizada em colunas para indicar as etapas, os recursos necessários, os tempos etc., e linhas que podem separar os módulos que constituem cada fase, como vemos no CP de Nascimento (2015).

Figura 10 - Quadro-síntese de pesquisa concluída

PRIMEIRA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguida pela leitura individual, em classe, do conto "A cabeça" (Luiz Vilela, 2006).	2h/a
2. Registro	Entrada no diário imediatamente após leitura.	
3. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1h/a
SEGUNDA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da canção em videoclipe "Misha alma (o par que eu não quero)", de O Rappa, com cruzamento ao conto lido.	1h/a
2. Contextualização à releitura	Apresentação de dados/imagens relevantes sobre o autor da narrativa a ser relida.	
3. Leitura de crítica	Leitura de crítica literária acerca do conto "A cabeça" (Rinaldo Fernandes, 2012).	1h/a
4. Releitura	Releitura do conto "A cabeça" (Luiz Vilela).	
5. Instruções e Registro	Orientação escrita para entrada diferenciada da anterior, prosseguida pelo registro do aluno, em classe.	1h/a
6. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1h/a
TERCEIRA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Instruções e leitura	Orientação escrita para entrada, prosseguida pela leitura individual, em classe, do conto "Ganhar o jogo" (Rubem Fonseca).	2h/a
2. Registro	Entrada no diário imediatamente após leitura.	
3. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1h/a
QUARTA ENTRADA NO DIÁRIO DE LEITURA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
1. Motivação para releitura da narrativa	Discussão oral da sessão filmica "Iha das Flores" (João Fortada) com cruzamento ao conto lido.	1h/a
2. Contextualização à releitura	Apresentação de dados/imagens relevantes sobre o autor da narrativa a ser relida.	
3. Leitura de crítica	Leitura de crítica literária acerca do conto "Ganhar o jogo" (Vera F. Figueiredo, 2014).	1h/a
4. Releitura	Releitura do conto "Ganhar o jogo" (Rubem Fonseca).	
5. Instruções e Registro	Orientação escrita para entrada diferenciada da anterior, prosseguida pelo registro do aluno, em classe.	1h/a
6. Compartilhamento	Após leitura docente da entrada, socialização da mesma sob mediação do professor.	1h/a

Fonte: Caderno Pedagógico de Dorinaldo dos Santos Nascimento.
Disponível em: <https://bit.ly/3d21QdZ>. Acesso em: 30 de abr. 2020

5ª etapa – Apresentação das ações didáticas selecionadas

O detalhamento dos conteúdos e das atividades propostas para o desenvolvimento da sequência de atividades ou de projeto de trabalho que se realizou com os estudantes obedece a sequência encontrada no quadro-síntese, mas não se espera que sejam descritas, em detalhes, todas as atividades, pois cabe ao pesquisador selecionar as que exigem uma ação diferenciada por parte do professor ou as que se mostraram mais acertadas diante dos objetivos estabelecidos.

A partilha das atividades possibilita entender a discussão empreendida, bem como as ações realizadas por professores e estudantes; por isso o pesquisador pode incluir dicas ou caixas de texto com orientações específicas (para aprofundamento ou adequações das ações conforme cada realidade).

Nesta etapa, há uma oportunidade para indicar como a teoria, resumidamente explicada na abertura do CP, pode ser transformada em práticas escolares e orientar a composição do trabalho diário das turmas do ensino fundamental, pois esclarece como os conhecimentos reunidos na pesquisa organizam as atividades socializadas.

Ao reunir um conjunto de atividades, o pesquisador dá visibilidade à unidade das práticas docentes, uma vez que as atividades que concretizam as teorias indicam as conexões que foram estabelecidas. Como criar situações de aprendizagem que efetivamente possibilitem superar dificuldades identificadas nas turmas é sempre algo desafiador, a partilha das atividades desenvolvidas podem servir de referência para os professores possam acessar os CPs, mas não tenham tido a oportunidade de se matricular em um curso de formação continuada *stricto sensu*.

A articulação entre os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais passa a ser decisiva na composição das atividades didático-pedagógicas. Além disso, por meio delas, cada leitor poderá perceber como tais saberes se atualizam por meio da relação entre teoria e prática.

Indicar como se compõem os blocos de conteúdos, as dinâmicas desenvolvidas oralmente, as fichas de interpretação de textos, as produções escritas, o uso de livros didáticos paradidáticos, material multimídia, enfim, os variados materiais didáticos, é um meio para configurar um âmbito de intervenção educacional que pode colaborar com os propósitos de outros professores que não estiveram diretamente ligados à pesquisa.

Como cada tipo de atividade, apoiada em um determinado recurso didático, assume um tipo de função didática (motivar, informar, contextualizar, reforçar, confrontar, etc.), alguns pesquisadores optam por definir o(s) objetivo(s) de cada conjunto de ações. Isso possibilita ao leitor examinar se no caso de haver replicação seria necessário complementar e/ou modificar as atividades propostas.

Geralmente, esta é a parte mais extensa do CP, pois pode variar de acordo com a seleção promovida pelo pesquisador. Ao explicitar as atividades exitosas e alertar para as dificuldades que podem ser enfrentadas (por meio de dicas ou destaques), o pesquisador realiza a associação entre os objetivos educativos, os conteúdos e as atividades específicas, o que configura um processo de adaptação em contexto.

6ª etapa – Palavra final

Após a exposição detalhada das atividades desenvolvidas, é importante ser organizado um fechamento da proposta com a retomada dos objetivos gerais do trabalho, com a reunião de sugestões para desdobramento do trabalho pedagógico, com a indicação de leituras de apoio (“Para saber mais”) e de outros materiais de apoio (vídeos, objetos de aprendizagem, etc.).

No encerramento do CP, o pesquisador pode assumir um tom valorativo mais explícito, decorrente da avaliação que ele próprio faz do trabalho finalizado. Nesse ponto da organização do produto, diferentes aspectos podem ser avaliados: a coerência interna observada entre as ações, os critérios que orientaram a proposta, o próprio processo de ensino-aprendizagem, os resultados alcançados, incluindo o sistema de orientação utilizados, as etapas de regulação das aprendizagens etc.

Também podem ser construídos juízos de valor pela antecipação da avaliação externa, por isso podem ser previstos impactos das ações em diferentes realidades e contextos, as possíveis objeções a algumas ações ou mesmo aos efeitos de algumas delas.

Figura 11 - Palavra final (1)

Miscoscos multimodais a partir de tiras da Turma da Mônica

4 PALAVRA FINAL

Retomamos aqui algumas questões destacadas ao longo deste Caderno Pedagógico, relacionadas ao trabalho com a produção de texto como processo e à inserção de gêneros digitais na sala de aula a fim de promover os multiletramentos.

Com a evolução das tecnologias, novas situações comunicativas surgiram e, conseqüentemente, alguns gêneros textuais foram reelaborados e outros apareceram, exigindo da escola uma nova postura em relação à produção de texto. A fim de preparar o aluno para lidar com essas inovações, faz-se necessário que nós, professores, além de trabalharmos os gêneros comumente contemplado em sala de aula, incluamos também a leitura e produção de textos da esfera digital, promovendo, desse modo, os multiletramentos. Vale ressaltar, aqui, a importância de trabalharmos a produção de texto como processo, visto que dessa forma o aluno pode se tornar mais consciente de seu papel como autor e de perceber também o papel de seus interlocutores e, assim, produzir textos mais eficazes. É importante também promovermos a divulgação dos textos produzidos dos

PARA SABER MAIS

Se quiser aprofundar seus conhecimentos sobre letramento digital, multiletramentos, multimodalidade, sugerimos as seguintes leituras:

GRACIA CANCLINI, N. *Lettores, espectadores e internautas*. São Paulo: Ruminato, 2008.

BUNZER, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Múltiplas Engagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Você pode divulgar os miscoscos produzidos no Festival do Minuto, acessando:

<http://www.festivaldominuto.com.br/conteudo/904>

alunos, para que não somente nós sejamos seus interlocutores e, assim, eles possam ver sentido na realização das atividades de produção de texto. Logo, estimado colega, além de promover a divulgação entre os outros estudantes da escola, por meio de um festival ou outra atividade, você pode divulgar os textos também em blogs, facebook, twitter, tumblr e outros veículos.

Fonte: Caderno Pedagógico de Tânia Andrade Oliveira Santos.
Disponível em: <https://bit.ly/2WYCXKE>. Acesso em: 30 de abr. 2020

Na primeira parte da “Palavra final”, produzida por Tânia Andrade Oliveira Santos, há uma retomada das principais referências da pesquisa para haver a indicação de outras leituras ou de material digital. Além disso, ela reforça a necessidade de os textos produzidos serem compartilhados com leitores sociais, para que não fiquem restritos ao âmbito escolar. Essa orientação serve como um alerta que evita haver o esquecimento de um dos princípios orientadores do trabalho de produção textual em que modalidade for.

Figura 12 - Palavra final (2)



Apresentamos neste Caderno Pedagógico orientações para a produção de minicontos multimodais no programa Windows Movie Maker com turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, mas este material pode ser aplicado com outras turmas dessa modalidade e também do Ensino Médio, desde que você tenha o cuidado de fazer as adequações necessárias para atender às especificidades do seu alunado e à sua realidade escolar. A editoração dos minicontos também pode ser feita através do programa Microsoft Power Point que possibilita a criação de slides com a inserção de imagens, sons, hiperlinks.

Além dos minicontos multimodais, outros trabalhos envolvendo as múltiplas linguagens podem ser desenvolvidas em sala de aula como a produção de blogs, videoclipe, documentários, hipercontos multissemióticos, entre outros, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Cabe destacar aqui a importância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – para a qualificação do professor de língua portuguesa, contribuindo para a implementação de trabalhos deste tipo, que visam oportunizar a ampliação das possibilidades interativas do aluno e, dessa forma, colaborar para a melhoria da qualidade do ensino público.

PARA SABER MAIS

Se quiser conhecer trabalhos com gêneros digitais, acesse:

- <http://www.igermatto.com.br/estadoserecursos/>
- <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloredit/>
- <https://www.colegiocentenario.wednet.com/blogs/rrantos/>
- <http://www.paulinasasimons.com/ensino.html>
- <http://www.3savatidigital.com.br/minicontoscoloredit/audios/74.mp3>

Fonte: Caderno Pedagógico de Tânia Andrade Oliveira Santos.
Disponível em: <https://bit.ly/2WYCXKE>. Acesso em: 30 de abr. 2020

Na continuidade do texto, Tânia Andrade Oliveira Santos indica condições para o trabalho ser realizado em outra série do ensino médio, possibilitando perceber que as alterações que podem ser realizadas em caso de o colega professor estar vinculado a um contexto diferente, além de indicar outros materiais de consulta. Para favorecer as adaptações, recursos específicos são citados de modo a servir como uma orientação mais precisa que pode colaborar com a replicação da sequência compartilhada.

O tom avaliativo é plenamente assumido a ponto de a autora defender a consecução de práticas variadas que promovam mais interação entre estudantes e com outros interlocutores sociais.

Por fim, as principais referências utilizadas precisam ser listadas. Alguns pesquisadores optam por explicar brevemente o que se encontra em cada uma delas a fim de auxiliar os colegas docentes a identificar quais podem ser mais relevantes para cada um.

5.2 Outros modelos de Caderno Pedagógico

Como já destacamos, um segundo modelo de CP é constituído por um exemplar para o professor e outro para o estudante. Esse modelo tem sido frequentemente utilizado em nível institucional por redes de ensino, em materiais produzidos pelo governo federal para divulgação em todo o território nacional, enfim por organizações governamentais.

Em materiais como os que foram produzidos para o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar) direcionado à formação continuada de língua portuguesa e matemática de professores em atuação nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas, encontram-se questões prático-teóricas que visavam ao aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Embora tenham sido formulados em nível federal, os estados assumiam o compromisso de desenvolver as ações formativas considerando as próprias estruturas.

No Gestar II, em 2013, estavam previstas 120h presenciais, que incluíam oficinas, elaboração de projetos, acompanhamento pedagógico, e 180h a distância. Os professores participantes recebiam seis Cadernos

de Teoria e Prática e seis Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno (na versão do professor e do aluno).

No Caderno de Teoria e Prática, o professor encontra um texto teórico relacionado ao ponto em estudo – no exemplo a seguir está em discussão a relação entre “Argumentação e linguagem” –, os objetivos da unidade, um conjunto de atividades que colaboram com a compreensão do professor em relação aos tópicos destacados na unidade e algumas caixas de texto com sugestões de como relacionar o trabalho com temas já trabalhados ou com outros conteúdos e alguns destaques com pontos de atenção.

Figura 13 - Gestar – atividade 25 do Caderno n. 6 (parte 1)



Atividade 25

Analisar a argumentação do texto a seguir, que foi adaptado da revista HÍGIE, de 02/12/2003.

Armadilhas da beleza

O desejo de ficar com o corpo em forma para o verão atraiu uma enorme quantidade de pessoas às clínicas de medicina estética. A vontade de tirar aquele pesozinho ou amenizar a celulite é tamanha que a maioria das pessoas se esquece de perguntar os riscos e as contra-indicações dos tratamentos. Um dos mais procurados nesta época do ano – e também um dos mais perigosos – é o bronzeamento artificial. O método já foi inclusive condenado pela Sociedade Brasileira de Dermatologia por ser um dos responsáveis pelo envelhecimento precoce e pelo aparecimento do câncer de pele.

Pessoas com qualquer tipo de pele podem sofrer as consequências. Mas as que são oleosas, que têm casos de câncer de pele na família ou que apresentaram lesões com chances de se tornar um tumor são mais suscetíveis.

Assim cuidar da pele por bronzeamento artificial tem atraído cada vez mais gente interessada em adquirir um tom de pele que vários dias de praia lhe proporcionar, sem a necessidade de se deslocar de seu local de trabalho. É a moderna tecnologia a serviço da crítica e da beleza do ser humano.

1. De que tese o texto pretende convencer o leitor?

2. Que argumentos sustentam essa tese?

3. Que relação o terceiro parágrafo tem com os demais na construção da argumentação?

4. Reescreva o terceiro parágrafo, corrigindo o defeito de argumentação.

Fonte: Brasil (2008a)

Na figura 13, observamos uma página do Caderno de Teoria e Prática a partir da qual o professor tem a oportunidade de proceder à análise dos procedimentos argumentativos utilizados em um pequeno texto retirado da revista *Isto é*. Como em muitas redes de ensino há a oportunidade de interação entre os professores em formação, os docentes têm a chance de comparar as respostas para perceber como cada um compreendeu a argumentação depreendida do texto. Na continuidade da atividade 25, encontramos alguns destaques e as sugestões de prática em sala de aula.

Figura 14 - Gestar – atividade 25 do Caderno n. 6 (parte 2)

Qualidade da argumentação

9 Importante

Argumentar é firmar uma posição diante de um problema: significa um compromisso com a informação e o conhecimento. Não é possível construir uma boa argumentação com argumentos fracos, falhos ou inconsistentes. O "encalheamento de ideias" na textualidade apresenta qualidade quando apresentamos o que queremos **fazer crer** aos outros por meio de uma sistematização pertinente ao assunto e acessível aos interlocutores.

Quando atribuímos a qualquer manifestação linguística uma certa classe de argumentatividade, estamos também admitindo que usamos a linguagem não só para representar um estado de coisas no mundo, mas sobretudo para realizar uma intervenção de agir sobre o interlocutor – e sobre o mundo.

Por isso, é importante não só **o que dizemos**, mas também **como dizemos**, para que a argumentação seja bem-sucedida.

Avançando na prática

De acordo com a faixa etária e os interesses de seus alunos, defina uma ideia a ser defendida como tese na elaboração de textos argumentativos. Damos como sugestões:

- Saúde e qualidade de vida
- Quando valorizamos a saúde, valorizamos as pessoas
- Cuidar da saúde é uma forma de amor
- Saúde e meio ambiente

Escolhemos, na seção dedicada ao tema transversal **saúde**, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, três trechos sobre **saúde** para servir de suporte a discussões sobre o tema em sala de aula:

A palavra de origem latina *salus* – salvação, conservação da vida – vem assumindo significados muito diversos, pois a concepção de saúde que permeia as relações humanas não pode ser compreendida de maneira absoluta ou isolada. Os valores, recursos, estilos de vida que contextualizam e compõem a situação de saúde de pessoas e grupos em diferentes épocas e formações sociais se expressam por meio de seus esforços para a valorização da vida, de seus sistemas de cura, assim como das políticas públicas que revelam as prioridades estabelecidas. (p.249)

Fonte: Brasil (2008a)

Além de incluir atividades de estudos, como vemos na figura 14, o professor encontra sugestões de atividades práticas, com dicas de como organizar a turma etc. Essa é a parte final da unidade, por isso na sequência pode ser encontrado um resumo final, que articula todos os conteúdos retomados, as leituras sugeridas com as respectivas explicações do que se encontra em cada obra e a bibliografia.

No Caderno de Apoio à Aprendizagem do Aluno, por sua vez, o professor encontra as atividades que foram programadas para os estudantes. Todo Caderno tem quatro unidades com oito aulas, que visam a propiciar o exercício e a aplicação prática dos conteúdos teóricos por parte dos estudantes.

Figura 15 - Gestar – Caderno do Aluno - n. 6

Aula 1
Defendendo ideias

 Atividade 1 _____

Quando devemos convencer alguém sobre a importância de um produto ou de uma informação, usamos os recursos da propaganda. Observe a propaganda a seguir e responda:



1) Onde a propaganda divulgou?

2) Qual foi a imagem utilizada na anúncio? Por que o anunciante escolheu essa imagem?

3) Onde o texto vertical está no texto?

4) Onde há um contraste entre a imagem e o texto do anúncio?

Fonte: Brasil (2008b)

O professor consegue encaminhar bem as atividades porque conhece antecipadamente o conjunto de atividades propostas, o que permite organizar bem o planejamento das ações didáticas, seguindo plenamente ou de modo adaptado a sequência sugerida. Em caso de necessidade, o professor pode fazer a reprodução do material diretamente a partir desse Caderno.

O **terceiro modelo** que pode ser construído pelo pesquisador é construído conjuntamente entre professores e estudantes, servindo como referência para ações futuras por outros grupos escolares. O exemplo que será partilhado aqui foi realizado a partir de um projeto realizado entre diferentes escolas de educação básica, desenvolvido em um projeto maior, intitulado “Tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE”, financiado pelo edital CAPES/FAPITEC/SE 05/2014, Programa de Integração da Ciência, Tecnologia e Inovação com a Educação Básica – Núcleos de CTI-EB.

Esse projeto envolveu professores da educação básica em três escolas da rede pública estadual de Sergipe, em Aracaju: Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, Colégio Estadual Prof. João Costa e Centro Experimental Atheneu Sergipense. Em cada escola, um professor supervisor estava vinculado ao projeto, junto com 4 bolsistas de Iniciação Científica Jr, sob a coordenação de três pesquisadoras da Universidade Federal de Sergipe, e envolveu 12 bolsistas de Iniciação Científica, dos cursos de Letras, Pedagogia e História, além de estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Diversas ações foram desenvolvidas no escopo deste projeto, que, partindo da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), assume que a escola deve partir dos valores socioculturais da comunidade onde está localizada, a partir dos quais devem ser inseridos os valores da cultura modelar escolar. Decorrente desta perspectiva resultou a proposta de investigar um arranjo produtivo local ainda não sistematizado, as comidas tradicionais, que carece de registro e valorização de suas práticas, e que essas ações devem ter a escola como espaço privilegiado.

Uma das atividades deste projeto foi o desenvolvimento de um CP, a partir do qual foram realizadas oficinas para instrumentalizar os alunos a registrarem seus hábitos alimentares e da sua família, visando identificar os alimentos tradicionais e típicos sergipanos, a partir do que é consumido diariamente, ao mesmo tempo em que eram abordados conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática no processo de identificação e sistematização das receitas. A ação, intitulada “*Em busca da comida mais sergipana*” teve a duração de quatro encontros em cada escola, com um encontro coletivo ao final, reunindo os participantes do curso das três escolas.

Os encontros foram realizados no contraturno e a participação foi voluntária e aberta, tendo atingido o limite operacional de 20 alunos em cada escola, do 9º ano e do 1º e 2º ano do ensino médio.

O primeiro encontro propõe a reflexão sobre o papel da alimentação na contemporaneidade: O que comemos? Por que comemos o que comemos? Esta reflexão toca em aspectos relacionados à cadeia produtiva dos alimentos, como o baixo custo e a praticidade dos alimentos industrializados, face à tradição e valorização das práticas locais identitárias de uma alimentação baseada em produtos de origem local.

Após a socialização das opiniões dos cursistas e de suas ponderações, foi realizada uma oficina de fotografia específica para alimentos a partir do uso de câmera de telefone celular, um recurso tecnológico que muitos alunos dispõem, mas que nem sempre têm a oportunidade de aprender técnicas para o seu melhor uso.

Com a oficina desenvolvida, cujo passo a passo foi descrito no CP, os alunos puderam aprimorar seus conhecimentos para a documentação das suas práticas alimentares, que serviu de base para a discussão entre a alimentação típica e a alimentação tradicional, e o papel da industrialização. O registro das práticas alimentares propiciou a discussão sobre o impacto da industrialização nos hábitos alimentares, levando à identificação dos valores que se conservam e das inovações que são incorporadas às práticas.

O segundo encontro foi dedicado à redescoberta das receitas dos alimentos típicos e tradicionais. Para isso, foi realizada uma oficina para treinamento em entrevista oral, também descrita passo a passo no CP. Como atividade, os alunos realizaram entrevistas com os membros mais velhos do seu núcleo familiar e perguntaram sobre quais os alimentos que eram consumidos no passado, em que ocasiões e com quem, quais as mudanças percebidas em relação aos alimentos de hoje e as receitas dos alimentos considerados tradicionais para a família. Para esta atividade, novamente, os alunos contaram com um recurso tecnológico disponível, o gravador de áudio do celular.

Essa atividade foi a base para as atividades posteriores: a partir das entrevistas, foram desenvolvidas atividades de reflexão sobre a língua falada e a língua escrita, com a transcrição e retextualização de receitas, assim como atividades de registro da receita e cálculo dos custos. Na finalização, os alunos das três escolas se reuniram, apresentaram a receita de um alimento bem como a foto, e tiveram a experiência de degustação.

Ao sistematizar as receitas coletadas da tradição oral em receita escrita e apresentar os fundamentos matemáticos subjacentes ao cálculo do custo, o curso propiciou a reflexão sobre a importância do registro e valorização dos alimentos tradicionais da comunidade, relevando os aspectos identitários que os caracterizam. O custo de um alimento industrializado é muito mais baixo do que um alimento tradicional. No entanto, não se trata apenas do alimento em si, mas do valor identitário agregado que move uma rede de comércio informal, a dos alimentos tradicionais.

O curso foi uma oportunidade de aprofundamento de conteúdos curriculares no campo de língua portuguesa e matemática nas avaliações oficiais, como a Prova Brasil e o Enem, com a sua aplicação e a contextualização em práticas significativas para a comunidade escolar. Do ponto de vista do escopo do projeto maior, ao aproximar a escola das demandas da sociedade, por meio da ciência, demonstramos que é possível ressignificar as práticas, como a alimentação, com o registro e valorização destes bens de cultura, patrimônio imaterial da comunidade.

O conteúdo foi estruturado em dois CPs, um para o aluno e outro para o instrutor. O CP contém a sequência de ações a serem desenvolvidas em cada um dos quatro encontros, assim como os textos motivadores e as propostas de atividades para serem desenvolvidas pelos participantes dos cursos. Além do CP, foram elaborados conjuntos de slides específicos para cada um dos encontros, para auxiliar a exposição oral e a condução das atividades. O planejamento prévio permitiu que a mesma ação fosse realizada nas três escolas, sem mudanças de planos ou direcionamentos dos instrutores.

Figura 16 - Caderno pedagógico do curso *Em busca da comida mais sergipana*



Fonte: Dados de pesquisa

O CP (figura 16) foi impresso em papel couché tamanho 20cm x 31cm (uma folha A4), em cores, e distribuído para os alunos e para os ministrantes dos cursos, que eram os bolsistas de Iniciação Científica do projeto. Os materiais podem ser acessados no repositório institucional da Universidade Federal de Sergipe.

A diferença entre os dois CPs está no adicional com instruções e comandos específicos para o instrutor, que orientam o uso do material durante o curso, e conferem replicabilidade ao produto.

No CP voltado aos instrutores, encontram-se um cronograma com as datas de trabalho em cada escola, o detalhamento do objetivo do projeto, a orientação para as atividades em cada semana de trabalho com vistas a cumprir com todas as dimensões do projeto em curso – pesquisa sobre hábitos alimentares junto aos aracajuanos, acompanhado de um levantamento de alimentos tradicionais e a coleta de receitas típicas, para a organização do registro delas, incluindo os custos, tabelas de conversão de medidas e o valor nutritivo dos alimentos –, e a conclusão das atividades no mesmo período.

Figura 17 - Caderno Pedagógico voltado a instrutores

Objetivos:

- Registrar as receitas coletadas oralmente;
- Trabalhar conteúdos de língua portuguesa, com a recontextualização de receitas.

Programa:	
Ação:	Tempo previsto
Atividade	13 minutos
Atividade de recontextualização - oralidade	30 minutos
Atividade de recontextualização - escrita	30 minutos
Tarefas para o próximo encontro	13 minutos

Atividade:

Os instrutores devem perguntar brevemente se houve alguma intercôrrencia que precisa ser compartilhada acerca da realização das entrevistas orais. Em não havendo nada a relatar, passa-se à atividade de recontextualização.

Atividade de recontextualização - explicação:

Para esta atividade, os instrutores devem inicialmente perguntar se os participantes conheciam previamente o material do caderno pedagógico.

Em seguida, os instrutores devem explicar o que significa o processo de recontextualização, a partir das entrevistas orais. O objetivo da atividade é ouvir a gravação, transcrever a fala e depois revisar a escrita adaptando o texto para o gênero receita culinária. Para isso, será seguida a unidade didática de recontextualização, tratando com o apoio do conjunto de slides 4 – atividade de recontextualização.

Unidade didática: Recontextualização

Recontextualização de oralidade para a escrita
Gêneros textuais

No dia a dia, entramos em contato com textos orais e escritos, em diversos suportes e situações. Em casa, na escola ou nas redes sociais, lidamos com entrevistas, notícias, reportagens, propagandas publicitárias, artigos de opinião, etc. Todos eles possuem estrutura definida e carregam consigo traços que demonstram sua finalidade. Por exemplo, a receita culinária – seja oral ou escrita – visa instruir o leitor ou contribuído a respeito do preparo do prato culinário, a reportagem – seja no jornal impresso, na TV ou na internet – objetiva levar o leitor a saber mais sobre determinado assunto, como podemos observar no exemplo abaixo, retirado da agência de notícias de Sergipe:

“A culinária sergipense é um festival de gostos, aromas e cores. É rica nos temperos característicos da região Nordeste: Peixe, carne, frango, maquiça, crutônicos, tipicamente temperados, dão espaço à mesa, multiplicando os sabores de nome a sul do estado. Nas praias do Abaís e do Saco, em Estância, é possível encontrar a saborosa maquiça de atum, na palha do ouricuri. A típica carne de sol recebe um importante perfume que é o peixe de leite.

Nas barris, é de uso comum “queimar o caranguejo”, temperado com vinagre e salmourado com torreja, uma mistura singular. O prato é tão apreciado que dá nome à “Passada do Caranguejo”, que reúne barra e restaurantes da Atlântida, em Aracaju. Os caldeiros de frango do mar, como sirira, também fazem parte do cardápio. O guianém é outra iguaria presente nas mesas dos sergipenses. Entrada dos mangues, ele é servido geralmente com um apetitoso peixe [...]”
Disponível em: <<http://agencia.sergipe.org.br/guia/tema-sabor-sergipe>>

28 | Em busca do sentido oral Sergipense

Fonte: Dados de pesquisa

Vemos na figura 17 que as ações voltadas aos instrutores são divididas em tempos precisos para cada uma delas, há indicações de perguntas que poderiam ser postas pelos instrutores aos estudantes, uma orientação para a atividade de retextualização, incluindo referencial teórico, visando ao pleno acompanhamento das atividades por todas as atividades envolvidas. Um material correlato é encontrado na versão para o estudante.

Figura 18 - Caderno Pedagógico voltado a estudantes

Objetivos:

- Registrar as receitas coletadas oralmente;
- Trabalhar conteúdos de língua portuguesa, com a retextualização de receitas.

Agora que você já fez as entrevistas, vamos transformá-las em uma receita escrita. Este procedimento é muito parecido com o que os jornalistas usam quando fazem suas matérias. É uma estratégia que pode lhe ajudar também para estudar. Vamos aprender como realizar o processo de retextualização, a partir das entrevistas orais.

Basicamente, o processo consiste em ouvir a gravação, transcrever a fala e depois revisar a escrita, adaptando o texto para o gênero receita culinária.

Retextualização: da oralidade para a escrita

Gênero textual

No dia a dia, entramos em contato com textos orais e escritos, em diversos suportes e situações. Em casa, na escola ou nas redes sociais, lidamos com conversas, notícias, reportagens, propagandas publicitárias, artigos de opinião, etc. Todos eles possuem estrutura definida e carregam consigo traços que demonstram sua finalidade. Por exemplo, a receita culinária – seja oral ou escrita – visa instruir o leitor ou cozinheiro a respeito do preparo do prato culinário, a reportagem – seja no jornal impresso, na TV ou na internet – objetiva levar o leitor a saber mais sobre determinado assunto, como podemos observar no exemplo abaixo, retirado da agenda de notícias de Sergipe:

“A culinária sergipense é um festival de gostos, aromas e cores. É rica nos temperos característicos do região Nordeste. Peixes, carnes, frango, mariscos, crustáceos, tipicamente temperados, dão riqueza à mesa, multiplicando os sabores de norte a sul do estado. Nos pratos do Abaeté do Saço, em Estância, é possível encontrar a saborosa moqueca de arata na palha de oricuri. A típica carne de sol recebe um importante pariente que é o pirão de leite.

Seu hábito, é de uso comum “quebese o caranguejo”, temperado com vinagre e saborado com cerveja, uma mistura inigualável. O prato é tão apreciado que deu nome à “Passarela do Caranguejo”, que reúne bares e restaurantes da Atalaia, em Aracaju. Os caldeiros de frutos do mar, como marisco, também fazem parte do cardápio. O guaiannam é outro iguaria presente nas mesas dos sergipenses. Estrada dos mangues, ele é servido geralmente com um apetitoso pirão. [...]”

Disponível em: <http://agenda.en.gov.br/sergipe/guests/moneda-sabor-sergipe>

Nota-se, na reportagem acima, que quem escreveu este texto buscou informações a respeito dos gostos e sabores que caracterizam a culinária sergipense. Foi-se um levantamento sobre os costumes alimentares da nossa terra, e não é apenas isso esse texto, publicado em um site oficial do estado, objetiva despertar, naquele que o lê, o desejo de provar as delícias de Sergipe, tão queridas e elegidas não apenas pelo seu povo. Por isso, devemos estar atentos à finalidade do texto e que escrevemos, para quem e com qual objetivo.

Os diferentes textos que circulam na sociedade são classificados em gêneros textuais. Estes correspondem às atividades socio comunicativas nas quais os indivíduos estão inseridos. Dentro elas, destacamos as escolares, familiares ou profissionais, nas mais variadas áreas. Além da finalidade e da estrutura, outro aspecto importante a ser considerado é o contexto de circulação. Não escrevemos uma receita culinária da mesma forma que escrevemos uma reportagem. Além destes textos possuírem estrutura e objetivos distintos, eles circulam em locais específicos: um estará presente em livros de receita, o outro, em sites e/ou jornais.

em busca do contato com Sergipe | 18

Fonte: Dados de pesquisa

No CP destinado aos estudantes, além da demarcação dos objetivos da unidade de trabalho, há uma orientação precisa de como realizar as entrevistas que gerariam o conteúdo de base para a futura produção do gênero textual receitas relativas a pratos tradicionais, na modalidade escrita (figura 18).

Notamos, assim, que os CPs são interdependentes, e ambos colaboram com a consecução e finalização do projeto previamente definido. Embora contenham pontos comuns, a escrita de cada um atende às necessidades de cada grupo de interlocutores, por isso apresentam as informações e orientação que cada um precisa para concretizar todas as ações.

Ao longo dessa discussão, pudemos retomar as características de três modelos de Cadernos Pedagógicos: o primeiro está circunscrito ao esforço de mestrados em constituir um produto decorrente da pesquisa realizada no mestrado profissional; o segundo reflete os interesses de órgãos governamentais que buscam garantir material de apoio para programas de formação continuada que podem ser realizados em nível federal, estadual e municipal; o terceiro é a consequência de um projeto realizado entre escolas que proporcionou aos estudantes participar diretamente da consecução de todas as atividades.

Apesar das diferenças, notamos aspectos comuns entre os três modelos:

- São produtos que partem de uma análise minuciosa da realidade escolar, seja em que nível for;
- São organizados para colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas qualificadas, por isso contam com referências que colaboram com a articulação entre teoria e prática;
- São recursos que possibilitam articular os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais;
- São documentos que permitem associar as práticas escolares às culturas locais, contribuindo com o resgate de valores sociais.

REGISTROS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O POTENCIAL DO CADERNO PEDAGÓGICO E DO MÓDULO DIDÁTICO

Por fim, compreendemos a preferência de muitos mestrandos por esse produto, uma vez que os CPs permitem reconfiguração, ressignificação, a ampliação e a qualificação de ações docentes dentro do ambiente escolar conhecido por cada um deles.

6

MÓDULO DIDÁTICO

O termo “módulo didático” (doravante MD) circula na área educacional há mais de quarenta e cinco anos (GOLDSCHMID; GOLDSCHMID, 1972). Embora existam importantes diferenças entre as concepções adotadas por pesquisadores e professores que se dedicaram a esse tema ao longo desse período, observamos uma base comum desde as discussões em torno da estruturação da instrução programada até as propostas vinculadas ao *mobile learning*. Em síntese, trata-se de um “pacote” curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento.

Os MDs podem ser produzidos individualmente ou podem integrar projetos mais amplos, de acordo com os objetivos pedagógicos de cada professor e ou pesquisador.

Com mais frequência são localizados MDs produzidos nas áreas de ciências, de matemática ou de tecnologia, que visam a proporcionar ao estudante a compreensão de um conteúdo particular, desmembrado em etapas sucessivas que consideram o gradativo aumento de complexidade. Uma organização desse tipo está regida por uma visão linear da aprendizagem, por isso se aplica tanto ao ensino individual quanto de um grupo.

Quando o objeto de ensino é a linguagem, em sua expressão cotidiana ou artística, é necessário reconhecer seu caráter transdisciplinar – uma vez que integra a expressão em todas as áreas de conhecimento e está interligada a qualquer conteúdo elaborado pelo homem –, especialmente

quando se tem em vista a proposição de práticas didático-pedagógicas voltadas à apropriação de uma língua em todas as suas manifestações.

Decidir qual tópico será selecionado para estudo não depende de uma decisão unilateral por parte do professor, mas da observação das produções dos estudantes em sala de aula. Ou seja, sem um levantamento inicial do estágio de apropriação da língua portuguesa pelos estudantes e das assimetrias que possam limitar a participação em diferentes práticas de linguagem, o professor corre o risco de organizar um material que esteja aquém ou além das necessidades da turma.

Os instrumentos disponíveis para o mapeamento das condições de entendimento da língua por parte dos estudantes são inúmeros, a seleção do mais apropriado a cada situação precisará considerar as características do grupo e do contexto escolar. Alguns professores partem de um diálogo ou de uma observação informal das atividades realizadas em classe para elaborar as atividades didáticas, contudo esses procedimentos podem não ser suficientes para indicar todos os pontos que merecem atenção.

Recomendamos a realização de uma sondagem, preparada exclusivamente em torno do tópico em discussão, para que seja possível uma avaliação mais precisa das condições dos estudantes. Segundo Turra *et al.* (1983), uma sondagem inicial é capaz de orientar o trabalho do professor, pois possibilita entender a realidade particular de cada integrante do grupo de estudantes, bem como identificar os pontos de referência comuns que permitem integrar o contexto da turma ao ambiente escolar e comunitário.

Após a aplicação da sondagem e a análise dos resultados obtidos, o professor pode iniciar a preparação do MD. Por ser um material estruturado em função de um tópico específico de estudo, investigação e análise, o MD sempre irá requerer a definição prévia do alinhamento teórico que sustenta a compreensão de língua e de literatura assumida pelo pesquisador. Ou seja, trata-se de identificar os saberes que irão constituir as bases do material teórico-prático que está em construção.

A multiplicidade de perspectivas de trabalho com a linguagem na sala de aula acompanha as diferentes concepções que orientam estudos nas universidades no Brasil e em outras regiões do mundo, bem como proporciona aos professores em formação continuada a oportunidade de criar propostas adequadas a cada realidade escolar.

Duas situações podem ilustrar esse ponto, que constitui a primeira fase de elaboração de um MD: a definição da fundamentação teórica e do tópico a ser estudado.

6.1 Situação 1: Estudo dos pronomes possessivos

Quando um professor pretende trabalhar com algum conteúdo de gramática na escola, em um MD, em primeiro lugar, precisará escolher em qual concepção irá se apoiar. Se optar por uma visão normativa, entenderá a gramática “[...] como um conjunto de regras de bom uso” (NEVES, 1994, p. 40), por isso “[...] se institui como exposição e imposição de padrões” (NEVES, 2009, p. 33). No entanto, se estiver pautado no princípio funcionalista da linguagem, entenderá que, pelo “[...] exercício da capacidade de qualquer falante da língua tem [...] de proceder a escolhas de formas alternativas à sua disposição” (NEVES, 2009, p. 62), as formas e os processos da língua (a gramática) são estabelecidos como meios que permitem estabelecer relações entre os fatores externos e o sistema linguístico. A diferença na concepção da gramática implica em orientações distintas para o trabalho pedagógico.

Então, nesse estudo dos pronomes possessivos, puderam ser identificadas duas alternativas bastante distintas. Ao considerar as sentenças a seguir, duas linhas de procedimentos poderiam ser adotadas, como explica Neves (2009, p. 123).

1. Os doentes ficam à espera enquanto o pajé faz o seu trabalho.
2. Sua cura era difícil.
3. Ele tem o seu método próprio.
4. Meu pai era um homem franzino, baixinho e muito severo.

Conforme a primeira visão (normativa), em primeiro lugar seria oferecida uma definição: pronome possessivo é a palavra que indica posse. Em seguida, os estudantes precisariam destacar o pronome possessivo encontrado em cada uma das quatro sentenças (“seu”, “sua”, “seu”, “meu”, respectivamente). Outros exercícios do mesmo tipo seriam repetidos no módulo a fim de que os estudantes pudessem memorizar todos os pronomes possessivos, em suas variações em pessoa e número.

Conforme a segunda visão (funcionalista) seria importante reconhecer que a rigor nenhuma das sentenças indica posse de algo, cada uma apenas estabelece relação entre uma terceira pessoa, representada pelos substantivos que os possessivos acompanham (“trabalho”, “cura”, “método” e “pai”, respectivamente). Na sentença (1), assim como na (2), é estabelecida uma relação sintática, implicada, como resultado semântico, na valência dos nomes “trabalho” (Agente) e “doentes” (Paciente Afetado). Por outro lado, nas sentenças (3) e (4), em função da não-transitividade dos nomes, temos uma relação puramente semântica: trata-se de uma relação de “utilização”, estabelecida com a palavra “método”, e de uma “oposição relativa simétrica” em relação à palavra “pai”. Na continuidade das atividades que poderiam ser incluídas no MD, seria produtivo analisar diferentes relações constituídas por variados elementos linguísticos.

Vemos que na visão normativa a linguagem está circunscrita a estruturas menores, ao limite dos períodos, limitados por uma determinada organização estrutural, irreal, por ser um molde absoluto de entidades gramaticais discretas, isoladas e *a priori* resolvidas, uma vez que apresenta regras absolutas, em condições autônomas de aplicação. Trata-se da exercitação da metalinguagem, com base em uma catalogação mecânica de entidades teóricas, conforme um mapa taxonômico de categorias, definidas em planos isolados.

Por sua vez, na visão funcionalista, a gramática decorre da utilização da língua, ou seja, depende do falante que aciona a linguagem e a coloca em ação, ao considerar as circunstâncias interacionais de uso

da linguagem. É uma construção histórica, que precisa ser submetida à reflexão acerca dos dados em circulação na sociedade, “[...] o que exclui toda atividade de encaixamento em moldes que prescindem das ocorrências naturais e ignoram zonas de imprecisão e/ou de oscilação, verdadeiras testemunhas do equilíbrio instável que caracteriza a própria vida da língua [...]” (NEVES, 2009, p. 125-126).

6.2 Situação 2: Estudo da performatividade por meio de verbos explicitadores

No caso da adoção da perspectiva pragmática da linguagem, não faz mais sentido insistir na dicotomia entre verbos que descrevem e verbos que indicam ação, visto que a linguagem está sujeita à performatividade. Isso quer dizer que “[...] não é a língua que significa, isto é, o sentido não está somente nas palavras. Está, ao mesmo tempo, nas palavras e nas pessoas que as utilizam e nas circunstâncias em que são utilizadas” (CORRÊA, 2002, p. 42). Assim, ao sentido “de partida” do enunciado, decorrente de um arranjo sintático e semântico, é acrescido uma força ilocucionária, ou seja, uma força que o ato de fala impõe no momento de sua produção, com a intenção de obter certos efeitos em função desse ato.

Com base nessa abordagem da linguagem, um MD poderia propor aos estudantes o estudo dos aspectos semânticos e pragmáticos da língua portuguesa. Entre inúmeras possibilidades para realizar isso, o professor poderia propor o tema: a explicitação dos atos de fala em textos jornalísticos (CORRÊA, 2002, p. 52). Para tanto, um exercício comparativo pode ser selecionado para o trabalho em classe.

Após a leitura de dois textos que estiveram em circulação na sociedade paulistana, em um mesmo período, os estudantes poderiam identificar o caráter performativo da linguagem.

Quadro 6 - Textos encontrados no meio jornalístico

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>Trecho do Manual de redação da Folha de S. Paulo (1992, p. 116).</p> <p>“Use de preferência [...]: O ministro disse que teve um encontro com o deputado, em vez de O ministro confessou que teve um encontro com o deputado – a não ser que o encontro tenha sido criminoso, de fato, e o ministro o tenha admitido em depoimento a uma comissão de sindicância, por exemplo”.</p>	<p>Trecho da matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo (18.07.94, p. 5-4).</p> <p>De Marcelo Migliaccio (da Sucursal do Rio)</p> <p>“[...] ‘O Boni achou que o momento era propício para o tema. Tivemos o processo recente de <i>impeachment</i> e até o Plano Real, que alguns condenam, interessa a todo mundo’, diz Sérgio Marques, da equipe de autores [da nova novela “Pátria Minha”]. ‘Falaremos do Brasil atual, mas não de política. É um folhetim romântico, com brasileiros e seus problemas’, afirma Marques, eleitor declarado de Luiz Inácio Lula da Silva”.</p>

Fonte: Adaptado de Corrêa (2002, p. 52-53)

1. Identificar a situação-problema sinalizada no texto do Manual de redação.
2. Marcar os verbos de explicitação utilizados pelo jornalista em atendimento à orientação contida no *Manual de redação*.
3. Interpretar os efeitos provocados pelo uso dos verbos de explicitação encontrados no texto jornalístico.

Segundo Corrêa (2002, p. 53), o confronto no uso dos verbos de explicitação aponta que houve atendimento à recomendação do *Manual*, mas a força ilocucionária de “dizer” e “afirmar” (Texto 2) é dada pelo apostro que segue o nome Marques, autor da novela: “eleitor declarado de Luiz Inácio Lula da Silva”. A interpretação do ato de fala não depende, desse modo, dos verbos explicitadores, como está indicado no *Manual*, mas da construção sintática (do apostro) utilizada no texto.

Com base nesse referencial, os estudantes podem perceber que as forças ilocucionárias estão associadas a variados elementos linguísticos e textuais, por isso permitem notar que os atos do autor da novela não reproduzem simples declarações. Podem, portanto, reconhecer que a

performatividade está generalizada da linguagem, além de perceber que é grande a dificuldade em controlar os sentidos, apesar do esforço explícito no *Manual de redação*.

6.3 Etapas para a confecção do Módulo Didático

As situações apresentadas apontam que um mesmo tópico de estudo pode ser explorado em diferentes perspectivas na educação básica, a escolha por um ou outra dependerá das necessidades observadas na sondagem, bem como das contribuições que os trabalhos teóricos podem oferecer à organização das práticas pedagógicas.

Também foi possível reforçar a posição de que a tomada de decisão acerca de quais referências utilizar depende de uma pesquisa inicial em torno do que será estudado, ou seja, cabe ao professor a tarefa de ir em busca dos materiais e recursos que poderão colaborar com o desenvolvimento dos estudantes. Como toda investigação acadêmica, a produção de um MD sempre requer a definição das linhas mestras que poderão guiar as ações didático-pedagógicas.

Assim que a sondagem for realizada e analisada e que as referências teórico-práticas forem predefinidas, a consecução do MD pode ser realizada. São variadas as atividades disponíveis para a composição de um módulo (leitura de textos ou artigos, exame de fotografias ou diagramas, cruzadinhas, assistir a vídeos ou analisar apresentações projetadas, ouvir gravações ou *podcasts*, examinar demonstrações, participar de experimentos, participar de atividades extracurriculares etc.), como destacam Goldschmid e Goldschmid (1972).

A decisão por quais atividades utilizar e em que ordem não é aleatória. A proposta descrita a seguir alinha-se ao trabalho de Muenchen e Delizoicov (2012), por ser a que mais favorece o trabalho com uma perspectiva multidisciplinar e preocupada com a formação dos estudantes para a participação em sociedade, embora tenha sido inicialmente projetada para a área de ciências exatas e biológicas.

Com base na tese de Pierson, publicada em 1997, que ancorou

seu trabalho na sociologia para discutir, o papel do cotidiano no estudo de conceitos da física, Muenchen e Delizoicov (2012) propõem uma dinâmica didático-pedagógica, conhecida como os “Três Momentos Pedagógicos”, que pode orientar a estruturação de um MD, por permitir a transposição da concepção de educação de Paulo Freire para o espaço da educação formal.

A **primeira etapa do módulo didático** é a da problematização inicial, na qual são identificadas situações ou questões reais que afetam a vida dos estudantes de alguma maneira. Pode ser uma situação conhecida por vivência pessoal ou por ter sido observada em diferentes circunstâncias sociais e pode ser compreendido como um momento de sensibilização para o tópico que será estudado, no qual os estudantes são desafiados a pensar nas características implicadas no problema social e nos impactos desse problema na vida de cada um ou das pessoas em geral.

Segundo Muenchen e Delizoicov (2012), esse momento propicia um distanciamento crítico dos estudantes, quando são confrontados com interpretações relativas às situações colocadas em discussão, além de instigá-los a buscar outros conhecimentos que ainda não detêm.

Essa etapa pode ser entendida como um momento de motivação ao problema em questão, servindo como uma introdução a um conteúdo específico, no entanto, o objetivo é mais amplo: os estudantes precisam interligar os conteúdos a situações reais de uso da linguagem em sociedade e ainda notar que faltam a eles conhecimentos suficientes para superar algumas dificuldades.

Para que essa etapa venha a ser implementada com sucesso, é importante que o professor assuma uma postura questionadora, isto é, precisa ter menos respostas e suscitar mais dúvidas acerca do tópico que será estudado, incitando a turma e buscar apoio para resolver o problema em foco.

Como pode ser observado, a primeira etapa solicita a participação efetiva dos estudantes, uma vez que as situações ou questões relacionadas com a temática central precisam desafiá-los, provocar novas reflexões, estimular outras problematizações. Se a problematização inicial não for

reconhecida como um “verdadeiro problema” para a vida deles, pode não haver muito interesse e estímulo para superá-lo.

Em um trabalho assim alinhado, a discussão precisa ter abertura para que emergam algumas concepções e ideias prévias dos estudantes sobre o tópico selecionado para aprofundamento e para estimular a vontade de buscar novos conhecimentos para dirimir dúvidas e resolver o problema evidenciado na classe.

Na delimitação do tópico são realizadas totalizações parciais dos elementos reunidos na sondagem e em um levantamento inicial de referências para o estudo que será empreendido, com a contribuição de informações coletadas entre trabalhos de especialistas nas diferentes áreas de conhecimento.

Há nesse trabalho o que Paulo Freire intitulou de “redução temática”, que merece atenção e cuidado, uma vez que, embora seja um procedimento útil para a organização de saberes e competências, possibilite preparar o objeto em análise, promova seleção das possíveis dificuldades, enfim, permita tornar o objeto de estudo compreensível, também propicia transformações e reconstruções do próprio tópico selecionado, por ser uma operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades nos quais são buscados os núcleos fundamentais, que são suas parciaisidades (FREIRE, 1987 [1970]).

A primeira etapa do MD indica que a orientação assumida nesta proposta é a de um modelo interativo do processo de conhecimento, que considera as circunstâncias sociais, históricas, antropológicas e culturais presentes dentro e fora da escola. Não se trata, contudo, de tentar induzir de maneira empirista e mecanicista os sujeitos escolares, mas de estimular a assunção de um papel ativo que esteja alinhado às relações sociais, históricas e culturais estabelecidas por esses sujeitos na interação interna e externa à escola.

Como defendeu Fleck (1979 [1935]), os fatos científicos formam um *continuum*, pois as percepções e experiências do passado estão ligadas ao presente e ao futuro, por isso se pode afirmar que são condicionados e explicados sócio-historicamente.

Em função disso, cada fato científico deve sempre ser contextualizado, o que favorece a compreensão de sua transitoriedade e o entendimento de que o saber é uma atividade social que não pode ser compreendida como um ato individual. Na visão desse autor, o esforço científico exige um trabalho cooperativo, circulação de ideias e esforços equalitários.

Para a produção de um MD, então, recomenda-se o estímulo à construção coletiva do pensamento, visto que colabora com a mediação da relação entre sujeitos e os objetos em estudo, e o uso dos resultados científicos na fundamentação das ações pedagógicas.

Em uma experiência realizada por Mariana dos Santos Siqueira, em 2015, na área de Biologia com 35 estudantes da 1ª série do ensino médio, em uma escola estadual de Lorena, São Paulo, a etapa de problematização teve início com a reflexão em torno de três questões distintas propostas a cada dois de seis grupos de estudantes.

Embora as questões tenham um perfil acadêmico e teórico, requisitavam a apresentação de opiniões quanto ao valor do processo da fotossíntese para a vida na terra e quanto a um tipo de experimento utilizado para sua identificação, bem como quanto às regras para a organização de teias alimentares na composição de redes de transferência de matéria e energia em um ecossistema (SIQUEIRA, 2017, p. 87-92).

Até chegar ao ensino médio, os estudantes reuniram várias informações acerca desses fenômenos científicos, provenientes de diferentes experiências escolares e vivenciais, que poderão não estar alinhadas a uma mesma perspectiva, particularmente quanto aos impactos sociais de cada um deles. A comparação de informações e opiniões suscitadas pelas questões propostas é uma maneira de retomar conceituações e promover o diálogo, visando a uma ampliação das possibilidades de entendimento das conceituações formuladas pelo conhecimento científico ao longo do tempo.

Karine Melo e Silva, por sua vez, que desenvolveu um MD com estudantes de 6º ano do ensino fundamental, na descrição encontrada na dissertação apresentada ao término do Mestrado Profissional em Letras, *campus* São Cristóvão, “Da fala para a escrita: uma abordagem da mono-

tongação e da ditongação na escrita”, em 2015, explica que os fenômenos de monotongação e a ditongação que ocorrem sistematicamente na fala, sem prejuízo para o entendimento e a comunicação entre os falantes, podem ser problematizados na escrita, principalmente porque “[...] quando esses processos são transpostos para a escrita, resultam em transgressão de regras ortográficas, fator este bastante estigmatizado” (SILVA, 2015, p. 25), que pode até criar obstáculos para a ascensão profissional.

Retomar situações nas quais o confronto entre textos orais e escritos, marcados por esses fenômenos, são avaliados socialmente favorece constatar o quanto as pessoas podem ser afetadas, e até discriminadas, em função das marcas da monotongação e da ditongação na escrita, mesmo entre estudantes com aproximadamente doze anos.

Durante a sondagem, surgiram outras dificuldades ortográficas que não foram consideradas no MD, por ser necessário trabalhar especificamente com o tópico definido inicialmente. Uma vez identificadas variadas categorias de erros ortográficos, outras atividades podem ser planejadas ao longo do ano letivo.

Em ambos os casos, os estudantes são convidados a perceber os impactos dos problemas investigados em suas vidas cotidianas, por isso podem ser significativos para eles. Além disso, deve possibilitar que as percepções pessoais possam ser confrontadas com conhecimentos científicos, o que exige um distanciamento crítico por parte do estudante, fundamental em situações de confronto de perspectivas.

A mobilização dos estudantes em função de um problema deve ter potencial suficiente para gerar neles a necessidade de apropriação de novos conhecimentos, a partilha de saberes, o engajamento de todos na solução para o problema e o interesse não apenas por suas próprias experiências, mas pelos resultados alcançados por todo o grupo.

A **segunda etapa do módulo didático** é a de organização do conhecimento, na qual ocorre a pesquisa mais aprofundada acerca do tópico em estudo. É a etapa que irá requerer o maior número de aulas, em respeito aos objetivos previamente planejados pelo professor, ao considerar os resultados da sondagem.

Salientamos que, de um ponto de vista metodológico, as atividades que serão realizadas em cada aula podem ser as mais diversas, visando possibilitar vivências variadas, mas precisam estar fundamentadas nas bases teóricas e estar a serviço do desenvolvimento dos estudantes. Isso quer dizer que fazer a opção por uma exposição, pelo uso de questões, da leitura de um texto, da interpretação de um mapa mental, da realização de um experimento etc., não está previamente estabelecida, pois deve decorrer da análise da coerência existente com o tópico em análise.

Os fatores que interferem na definição do número de aulas são variadíssimos, entre eles destacam-se: a complexidade dos conceitos, o nível de abstração, a proximidade com questões socioculturais relacionadas ao tópico em estudo, a produtividade das atividades selecionadas, a disponibilidade de tempo pedagógico etc; por isso o professor precisará ser criterioso na escolha das atividades que serão utilizadas nesta etapa de trabalho.

Segundo Britt-Mari Barth (1994), o nível de complexidade de um conceito depende basicamente do número de atributos que o constituem e do número de valores associados a cada um deles. Quanto mais inter-relações houver entre os atributos, mais complexo será o conceito, porque o conjunto de elementos será formado por diferentes relações organizadas segundo variados critérios que permitem classificá-los de uma certa maneira.

Se um professor de geografia quiser trabalhar com o conceito de país, por exemplo, deverá organizar atividades que permitam aos estudantes articular informações relativas a atributos variados, como: é delimitado no espaço, isto é, um país tem fronteiras físicas que definem os limites de sua localização; possui um sistema de governo que irá determinar o chefe de estado para um período de tempo; estabelece qual cidade ou localidade será considerada a capital, ou seja, onde irá residir o governo central, os ministérios e todos os organismos supremos da administração do Estado; assume uma unidade monetária que permitirá estabelecer relações comerciais com outros países; possui tradições culturais próprias que podem ser distinguidas em relação às de outros países.

Como vemos, para compreender o conceito de país, o estudante precisará inter-relacionar informações associadas a pelo menos cinco atributos distintos, o que exigirá dele a capacidade de isolar elementos, examinar cada um deles na relação com a totalidade, combiná-los de diferentes maneiras, antes de conseguir abstrair o conceito de país.

Se o objetivo for trabalhar o conceito de predicativo do sujeito, na área de língua portuguesa, são quatro os atributos que precisarão ser articulados pelo estudante: 1. a função do predicativo como qualificador; 2. por qual meio linguístico é possível apresentar um predicativo (um verbo ou locução verbal, na voz ativa e alguns na voz passiva, como em: “Ele tem estado doente”); 3. a localização na sentença (depois do verbo); 4. as marcas de ligação (concorda em gênero e número com o sujeito que qualifica).

Segundo Vygotsky (1987), como os conceitos científicos são adquiridos pela criança na escola, a relação entre esses conceitos e cada objeto é sempre mediada e implica uma posição relativa a outros conceitos. Ou seja, na sistematização de um conceito, outros são considerados, estabelecendo inter-relação entre os conceitos científicos e também entre eles e os conceitos espontâneos.

A instrução escolar, então, ocupa um lugar especial, uma vez que “[...] induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais” (VYGOTSKY, 1987, p. 79), por isso pode ser observado por professores e pesquisadores que é pelo trabalho com os conceitos científicos que se chega à consciência reflexiva.

Um conceito cotidiano como “irmão”, por exemplo, pode ser construído com base nas experiências vividas, mas quando é solicitado a um estudante que resolva um problema abstrato sobre o irmão de um irmão, ele pode ficar confuso, como já havia apontado Piaget. Isso porque esse e outros conceitos, como “escravidão” ou “guerra civil”, “[...] são esquemáticos e carecem da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. Não sendo gradualmente expandidos no decorrer das leituras e dos trabalhos escolares [...]” (VYGOTSKY, 1987, p. 93).

A aquisição de conceitos requer do estudante a investigação e avaliação dos atributos que servem para distinguir os conceitos, isto é, exige a coordenação de pensamentos por meio de operações mentais, visto que cada conceito é uma generalização que possibilita uma conceitualização.

Além disso, na medida em que conceitos novos, mais elevados, são desenvolvidos pelo estudante, os conceitos inferiores são transformados, uma vez que a nova estrutura gradualmente expande os conceitos mais antigos, por isso “[...] o adolescente que dominou os conceitos algébricos atingiu um ponto favorável, a partir do qual vê os aritméticos sob uma perspectiva mais ampla [...]” (VYGOTSKY, 1987, p. 98-99).

Como salientamos anteriormente, a interação é imprescindível na construção de conceitos científicos, por isso é primordial enfatizar o papel da seleção e organização das atividades didáticas, que são estruturadas, na elaboração de um MD. Segundo Fink (2003), a seleção de atividades tem por base a concepção de estudante que o professor assume.

No caso de o estudante ser concebido como um sujeito ativo, as atividades precisam possibilitar o fazer (participar efetivamente de alguma produção) – por exemplo: conduzir uma experiência (em ciências naturais e sociais), investigar fontes históricas, elaborar mapas conceituais, realizar uma apresentação oral acerca de um estudo prévio etc. – e o pensar acerca das próprias aprendizagens (como pode ser visto na representação a seguir), isto é, será indispensável saber o que se quer que os estudantes façam a partir da prática realizada.

Figura 19 - Visão integrada da aprendizagem ativa



Fonte: Adaptado de Fink (2003)

Como vemos na figura 19, as práticas precisam proporcionar o exercício de diversas operações mentais, como perceber, comparar, inferir, verificar e generalizar, visto que o pensamento é mediado internamente pelos significados. A qualidade das atividades selecionadas e a coerência com os objetivos previamente estabelecidos podem permitir ao estudante avançar em relação ao significado inicial, decorrente das vivências, para alcançar patamares superiores de compreensão e pensamento.

A organização das atividades deve considerar as possibilidades de decomposição do estudo em etapas sequenciais que compõem um processo integrado. Não se trata de estabelecer uma estrutura rígida e inflexível, mas de compor uma “cadeia” de exercícios destinados à compreensão do tópico em estudo. Ao longo do percurso é essencial considerar a ocorrência de erros e o surgimento de dúvidas, por isso são tão importantes os momentos de verificação e retorno às referências de base.

Ao retomar os trabalhos anteriores, no MD desenvolvido por Siqueira (2017), em Biologia, na segunda etapa, organizada em seis aulas, inicialmente os estudantes foram divididos em grupos para realizar atividades de leitura de seis textos variados e distintos com vistas a rever as definições apresentadas para os conceitos na fase de problematização. Nas

três aulas seguintes, foram utilizados vídeos e simuladores (disponíveis em objetos digitais de aprendizagem encontrados na internet), que suscitaram aprofundamento conceitual e estimularam reflexões posteriores.

As duas últimas aulas foram destinadas a um jogo elaborado pelo professor com base em um modelo de cadeia alimentar. Novamente, os estudantes se dividiram em grupos e tiveram autonomia para jogar, cabendo o professor o papel de assessor para dúvidas específicas, sem interferência nos resultados. Os equívocos que surgiram na versão final da cadeia alimentar sugerida por cada grupo foram úteis na fase de discussão das proposições por todos os estudantes.

No MD de Silva (2015), destinado a estudantes do 6º ano do ensino fundamental, foram utilizadas quatro aulas, após a sondagem, distribuídas da seguinte maneira:

- Introdução teórica em torno dos fenômenos de monotongação e ditongação, com o intuito de ressaltar algumas regularidades ortográficas na escrita;
- Realização de dois exercícios específicos: cruzadinha e caça-palavras – que promovem a observação “letra por letra” das palavras, por isso permitem a identificação do número exato de letras na composição de cada termo sugerido;
- Exploração de textos que apresentam palavras que podem suscitar dúvidas em função da monotongação e ditongação presentes na fala, como a fábula “A galinha dos ovos de ouro” e os contos de fada “Os três porquinhos” e “Cachinhos dourados”, visando tanto à observação dos estímulos ortográficos que favorecem o registro na memória visual das palavras quanto à percepção das relações e distinções entre oralidade e escrita, particularmente nas palavras subtraídas em textos oferecidos com lacunas.

Conforme as indicações de Mollica (1998), Silva (2015) buscou atender às seguintes condições: utilizar técnicas claras; selecionar somente palavras afetadas pela monotongação e pela ditongação; propor exercícios de caráter lúdico/criativo; partir da fala para a escrita, sempre que possível; dar mais atenção ao fenômeno que tem mais resistência;

proporcionar o exercício do ditongo [OU], tônico, em final de palavra, tendo em vista que a monotongação desse ditongo é categoricamente processada na língua falada.

As atividades propostas por Siqueira (2017) e Silva (2015) indicam que a orientação para o desenvolvimento dos estudantes encaminha o professor a observar as aprendizagens em diferentes situações pedagógicas, visando sistematicamente otimizar a compreensão dos conceitos, bem como favorecer as relações interpessoais em sala de aula.

A **terceira etapa do módulo didático** é a destinada à aplicação dos conhecimentos, que sucede a sistematização dos conhecimentos pelos estudantes, aproximando-os da construção histórica dos conceitos, e favorece a exploração de novas situações. Por meio das atividades que integram a terceira etapa do MD, é possível avaliar a apropriação dos conceitos pelos estudantes, bem como identificar pontos que necessitam de aprofundamento.

Atenção especial merece ser dada ao tipo de questão formulada pelo professor, porque cada tipo motiva o uso de diferentes operações mentais. Barth (1994) esclarece que o estímulo à percepção de elementos ocorre quando são utilizadas questões relativas à identificação de questões pontuais como lugar onde uma situação ocorre, o tempo em que foi registrada, o que é realizado nela, quem são os envolvidos etc., porém, se quer incentivar a comparação, será preciso incluir questões que solicitem o elenco de características comuns a mais de uma situação e a observação de diferenças entre elas.

Questões produtivas à consecução de inferências precisam orientar para a observação da relação de causa-efeito, o que reivindica tanto a seleção e retenção de informações quanto o estabelecimento de um tipo específico de relação: aquela que favorece a produção de uma nova informação a partir da análise de informações prévias, sejam elas textuais ou não, explícitas ou implícitas etc. As inferências podem ser classificadas segundo diferentes critérios, como o objetivo deste trabalho não é esse, a menção está sendo feita apenas ao tipo lógico, que pode ser indutivo, dedutivo ou condicional (“se... então...”).

Uma análise de questões voltada à compreensão de ideias encontradas em vinte e cinco livros didáticos de ensino fundamental e médio, realizada por Marcuschi no final da década de 1990, revelou que há predomínio (em torno de 70%) de questões fundadas exclusivamente nas informações explícitas nos textos e apenas uma ínfima parte (10%) solicitam do estudante algum tipo de inferência ou de raciocínio crítico.

Quinze anos após a realização dessa pesquisa, a análise de um volume da coleção didática de Faraco e Moura (2012), *Português nos dias de hoje*, aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático, Azevedo (2015) constatou que, embora a porcentagem de questões objetivas tenha diminuído, as questões desse tipo, associadas às questões subjetivas¹, totalizam quase 50% das perguntas encontradas na obra, sendo que as inferenciais continuaram totalizando apenas 11%.

Essa constatação reforça a necessidade de os professores voltarem seus esforços para a elaboração de materiais que possam atender às necessidades dos estudantes, como os MDs, e promover a qualificação das aprendizagens por meio de interações que viabilizam a circulação de ideias e práticas.

Os domínios de aplicação do MD são muito abertos. As atividades de sistematização, previstas na terceira etapa, estão a serviço de novas aprendizagens, mas também podem ser direcionadas ao reforço de aprendizagens em processo de apropriação. Barth (1994) sugere a existência de pelo menos quatro domínios de aplicação de conhecimentos, com o acréscimo das reflexões de Freire. Notamos ser possível encontrar muitos outros, embora seja relevante destacar o domínio da exposição de conhecimentos a outras pessoas, o da descrição de situações observadas, o do diagnóstico de situações sociais e/ou de processos cognitivos que mereçam participação direta dos estudantes e do professor e o da avaliação de processos de aprendizagem e de intervenção social.

1 Questões subjetivas, segundo Marcuschi (2005), são as que, em geral, têm a ver com o texto de maneira superficial, sendo que a resposta depende das impressões pessoais do estudante, que não teria como testar sua validade.

Cada um desses domínios implica um tipo de tomada de consciência: do processo de aprendizagem de cada integrante da turma pelo professor ou dos modos como as aprendizagens se processam pelos próprios estudantes (metacognição), para que possam mobilizar, nos seus estudos, processos já percorridos enquanto foram realizadas as atividades do MD.

A terceira etapa é o momento em que cabe mais adequadamente a apresentação de contraexemplos, pois as assimetrias exigem ajustes na compreensão anteriormente estabelecida, as ambiguidades e refutações podem reforçar a vontade de aprender mais, além de proporcionar o exercício de processos dialógicos de compreensão partilhada e de conceptualização.

Na experiência relatada por Siqueira (2017), na terceira etapa, foi possível retomar as questões problematizadoras discutidas na primeira etapa por meio do confronto dos estudantes diante das primeiras respostas elaboradas em grupo. Em duplas, foram convidados ao preenchimento de um mapa conceitual semiestruturado em torno do conceito de fotossíntese.

Esses mapas são representações concisas que facilitam a aprendizagem das estruturas conceituais, pois favorecem a integração, a reconciliação ou a diferenciação de conceitos, bem como a visualização da organização conceitual de cada estudante (ou grupo). Como explica Moreira (2013), é uma técnica que estimula a criatividade, especialmente quando o professor solicita a produção de um texto relativo ao mapa produzido, pois cada um poderá seguir um caminho para propor as relações entre os conceitos.

No MD de Silva (2015), nenhuma atividade foi proposta exclusivamente para a terceira etapa, as discussões iniciais foram retomadas para que os estudantes se conscientizassem dos avanços obtidos: progressivo apagamento dos fenômenos de monotongação e ditongação nas atividades propostas.

Em síntese, o MD é uma estratégia de ensino-aprendizagem constituída por três etapas que se sucedem e estão interligadas, como pode ser visto na representação esquemática formulada na figura 20.

Figura 20 - Etapas constitutivas de um Módulo Didático



Fonte: Muenchen e Delizoicov (2012)

Na etapa de problematização inicial, segundo Delizoicov (2005), para obter a participação ativa dos estudantes, o professor deve aguçar as contradições e localizar as limitações de um conhecimento familiar a eles antes de compará-lo com outros, como uma alternativa para a apreensão de conhecimentos científicos.

Na etapa de delimitação de um problema, preferencialmente social, proposto como base para as discussões, devemos suscitar o interesse pela pesquisa e proporcionar o estudo dos pontos que irão compor a etapa seguinte: a organização do conhecimento.

O detalhamento e a ordenação de atividades, bem como a busca por exercícios que tematizam exatamente o tópico em processo de investigação, são elementos chave, que irão favorecer a aplicação do conhecimento na etapa final, momento em que os estudantes têm a oportunidade de demonstrar suas aprendizagens, sua autonomia de pensamento e a capacidade de mobilização de conhecimentos.

Como vimos, a fundamentação teórica apresentada e as experiências reunidas aqui indicam que o MD é um recurso didático-pedagógico versátil, compatível com os objetivos de profissionais de diferentes áreas, por isso se torna uma alternativa viável em práticas escolares e em pesquisas acadêmicas, especialmente quando ligadas a programas de mestrado profissional na área de ensino.

PARA FINALIZAR

Nunca é demais lembrar que este manual é apenas um guia para auxiliar no planejamento e na execução de todo um processo muito mais amplo que é a formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, *lato sensu* e profissionais dispostos a compor documentos de referência para apoiar o trabalho de professores da educação básica e no ensino superior. E também que este é apenas um dos muitos possíveis caminhos. Cada realidade pode demandar adaptações, assim como novas tecnologias podem impor novas maneiras de conduzir o processo.

Mas o que tão cedo não irá mudar é o processo de construção do conhecimento, dos fatos à informação, da informação ao conhecimento, mediante teoria e método científico.

Ao final do processo, não somos mais o que éramos antes: crenças e práticas foram revistas, repensadas, reelaboradas. Sempre dizemos que tudo começa quando termina: depois de concluir o projeto de pesquisa-ação, pensamos em como faríamos novamente e, quase sempre, partimos para o próximo. Mesmo depois de finalizada a formação continuada, a pesquisa-ação pode seguir sendo desenvolvida, possibilitando o desenvolvimento de novos produtos educacionais ou o aprimoramento dos já existentes. Existem fóruns específicos para a partilha de experiências deste tipo nos eventos científicos das associações de área, assim como em feiras e exposições voltadas à área educacional.

Desejamos que as orientações neste manual auxiliem na trajetória de desenvolvimento de uma pesquisa-ação tão bem-sucedida quanto às aqui relatadas.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, Russell L. From data to wisdom. **Journal of applied systems analysis**, v. 16, n. 1, p. 3-9, 1989.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr., C. A. da. **Formação do educador** – Dever do Estado, tarefa da Universidade. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko., DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Livro didático - gramática, leitura e ensino da língua portuguesa**: contribuições para prática docente. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2015. p. 103-113.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projectos de acção e planificação**. Trad. Isabel Motta. Porto: Porto Editora, 1993.

BARTH, Britt-Mari. **A aprendizagem da abstracção**. Métodos para um maior sucesso escolar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bQTxAe>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo dos Profissionais do Magistério 2003** – Microdados. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil 2011** – Microdados. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar** – Gestar II. Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 6. TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar** – Gestar II. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem 6 – AAA6: leitura e processos de escrita II (Versão do Aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escola. 1. ed. Brasília, DF: MEC, 2008

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Cultura e Artes**. Brasília: MEC, s/d. (Mais Educação/Cadernos Pedagógicos). Disponível em: <https://bit.ly/2zTEf0u>. Acesso em: 30 abr. 2020.

CASTRO, Onireves Monteiro. Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. **Revista Interdisciplinar**, ed. especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, ano VIII, v.17, jan./jun. p. 309-324, 2013.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Linguagem & comunicação social** – visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. *In*: PIETROCOLA, M. (Org.). **Ensino de Física**: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora. Florianópolis: Editora UFSC, 2005. p. 125-150.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para as reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ELLIS, C. S.; BOCHNER, A. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2000, p. 733-768.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**. v. 18, n. 4, p. 335-56, 1987.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1991.

FERRAZ, Ana Paula M. BELHOT, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, v.17, n.2, p.421-431, 2010.

FINK, L. Dee. **Creating significant learning experiences**. An integrated approach to designing college courses. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003.

FLECK, Ludwik. **Genesis and development of a scientific fact**. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREITAG, Raquel Meister Ko. Documentação Sociolinguística, coleta de dados e ética em pesquisa. **São Cristóvão: EdUFS**, 2017.

GOLDSHMID, Barbara; GOLDSHMID, Marcel L. Modular Instruction in higher education: a review. **Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 15-32, 1973. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3445757?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Armed, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

MCKAY, Judy; MARSHALL, Peter. The dual imperatives of action research. **Information Technology & People**, v. 14, n. 1, p. 46-59, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília M. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, n. 03, p. 199-215, set-dez 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 3. ed., 2ª reimpr., 2009.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). TALIS: Teaching and Learning International Survey. Paris: OECD, 2019. Disponível em: www.oecd.org/edu/talis. Acesso em: 30 abr. 2020.

PAES, Jilcicleide Augusta. **Desenvolvimento de objeto pedagógico para o ensino produtivo de gramática: a balança das relações sociais**. 2019. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIERSON, Alice Helena Campos. **O cotidiano e a busca de sentido para o ensino de física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. v. 1. São Paulo: Contraponto, 2008.

ROCHA, Ariana Góes. **Circunstanciadores temporais em narrativas escritas**. 2018. 91f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVA, Karine Melo e. **Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SIQUEIRA, Mariana dos Santos. **Aplicação da metodologia módulo didático como estratégia para o ensino-aprendizagem de fotossíntese e cadeia alimentar**. 2017. 97f. Dissertação (Mestrado na Escola de Engenharia). Programa de Pós-Graduação em Projetos Educacionais de Ciências. Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TURRA, Clódia M. Godoy; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1983.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE AS AUTORAS

Isabel Cristina Michelin de Azevedo é graduada em Pedagogia e Letras, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe, atua na graduação na formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa, com disciplinas voltadas ao ensino de leitura e escrita, com destaque para os estudos linguístico-discursivos. Na formação continuada, participa do Profletras na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, sendo coordenadora da unidade de São Cristóvão por uma gestão, e ministrante da disciplina Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais, Aspectos sociocognitivos e metacognitivos da leitura e escrita e a disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais. Sua área de pesquisa é a argumentação em diferentes perspectivas em articulação com a produção textual e discursiva, com atuação nos programas de pós-graduação acadêmico e profissional de Letras. Tem larga experiência na educação básica, pública e privada, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na formação de professores em serviço, na direção educacional de escolas e de redes de ensino, o que possibilitou um aprofundamento quanto às temáticas de avaliação e planejamento educacional.

Raquel Meister Ko. Freitag é graduada em Letras, mestre e doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe atua na graduação na formação inicial de futuros professores de Língua Portuguesa, com disciplinas voltadas ao ensino de gramática, leitura e escrita. Na formação continuada, implementou o Profletras na Universidade Federal de Sergipe, sendo coordenadora da unidade de São Cristóvão por duas gestões, e ministrante da disciplina Gramática. Variação e Ensino, e também a disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologias Educacionais. Sua área de pesquisa é o processamento da variação linguística, com atuação nos programas de pós-graduação acadêmicos de Letras, Psicologia e Educação. Tem experiência em avaliação e planejamento educacional, psicometria de avaliações em larga escala. Coordena ações de popularização da ciência, fomentando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a publicação de artigos científicos de professores e alunos da educação básica.

