

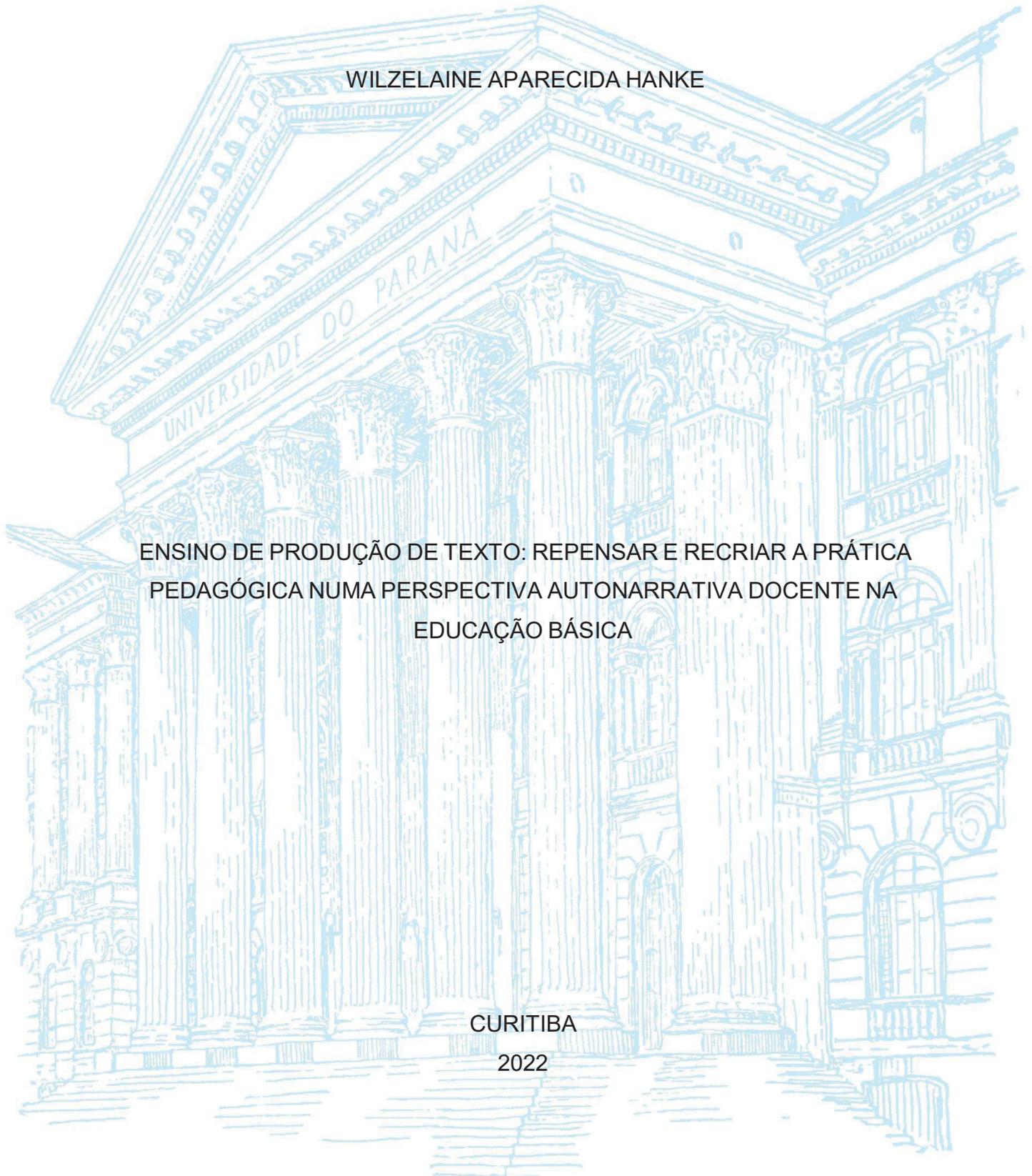
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILZELAINE APARECIDA HANKE

ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: REPENSAR E RECRIAR A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA AUTONARRATIVA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2022



WILZELAINE APARECIDA HANKE

ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: REPENSAR E RECRIAR A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA AUTONARRATIVA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas

CURITIBA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Hanke, Wilzelaine Aparecida.

Ensino de produção de texto : repensar e recriar a prática pedagógica numa perspectiva autonarrativa docente na Educação Básica. – Curitiba, 2022.

163 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Núria Pons Vilardell Camas

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Textos - Linguagem. 3. Textos – Produção. 4. Professores de português.
I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **WILZELAINE APARECIDA HANKE** intitulada: **ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO: REPENSAR E RECRIAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA AUTONARRATIVA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

07/03/2022 09:36:57.0

NURIA PONS VILARDELL CAMAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 18:19:18.0

THELMA PANERAI ALVES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO)

Assinatura Eletrônica

10/03/2022 15:39:20.0

EDUARDO FOFONCA

Avaliador Interno (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado-profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 158344

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 158344

Dedico essa dissertação a todas as professoras e professores da Educação Básica que como eu são beija-flores: estão sempre em movimento, ou seja, profissionais que repensam, dentro do seu contexto educacional, sua prática pedagógica a fim de proporcionar aos seus educandos uma experiência educacional congruente às necessidades sociais e pessoais que os possibilitem exercer de forma cidadã, ações individuais e coletivas, em pró de uma sociedade mais igualitária e humana.

AGRADECIMENTO

À Deus, primeiramente, pela oportunidade de em meu primeiro respirar fora do ventre de minha mãe ter preparado pessoas especiais que pudessem acolher a mim e minha família em momentos tão difíceis de um recém-nascido, especialmente com algumas pequenas complicações. Depois, por ter me presenteado com pais tão incríveis: minha mãe, Jurema da Aparecida Trindade Hanke, mulher forte, destemida e de fé; meu pai, Wilson Hanke (*in memoriam*), homem íntegro e honesto; que sempre me apoiaram nessa minha paixão por estudar e serem meu porto seguro em momentos tortuosos e conflituosos. Agradeço por ser quem eu sou e pelas conquistas que tenho comemorado e aquelas que virão. É muito a agradecer!

Agradeço a meu esposo Silvano Ricardo de Brito por todos os momentos de apoio, companheirismo, carinho, preocupação, amparo e pelos sorrisos que tirou de mim em momentos em que estava enclausurada em preocupações, cansaço, desânimo, leituras e mais leituras, afazeres profissionais. Seus braços sempre foram acolhedores e revitalizantes.

À Jan Lucky Costa Hanke e Yngrid Gabrielle Hanke Custódio, sobrinhos-filhos que a vida me deu, agradeço pela compreensão, pelas minhas ausências, pelo carinho em forma de abraço e beijos. Yngrid, minha filha do coração, agradeço em

especial a você que com seus nove anos preocupou-se diariamente com minha alimentação, sono, cansaço e dores físicas; orientando-me a fazer as refeições certinho, dormir mais cedo, dormir um pouco mais e a tomar remédios e fazer exercícios físicos. Além de “mandar” seu “pai” Silvano fazer algumas tarefas que eram minhas para que eu pudesse descansar um pouco mais.

Aos meus amigos espirituais por simplesmente tudo! Afinal, como escreveu Antoine de Saint-Exupéry em sua obra “O pequeno príncipe”: “o essencial é invisível aos olhos!” Esse essencial me trouxe conforto, orientação, apoio, incentivo, “puxadas de orelha” e a crença em mim e em minha capacidade. O invisível não passou despercebido pelo meu coração e pelo ser humano melhor que vocês têm me ensinado a ser.

À Cristiane Terezinha Cardoso, por ao meio-dia de uma manhã longa de trabalho, ter me dito sobre as inscrições abertas para o Mestrado da UFPR e insistido que enviasse o projeto engavetado, decorrente de prazos perdidos e uma investida frustrada de ingresso. Só nós duas sabemos a expectativa do edital com o resultado daquele processo seletivo de 2019.

A todos meus amigos e colegas de trabalho que direta ou indiretamente trouxeram leveza e bem-estar, possibilitaram a escuta, ofereceram palavras de afago, enviaram memes e vídeos com os quais me identificava nessa jornada intensa, exaustiva e que parecia tão distante de chegar ao fim. As minhas chefias pelo carinho e respeito sempre demonstrado.

À Jociana Maria Bill Kaelle, presente que o mestrado me deu, por todas as trocas de ideias, de alegrias, de tristezas, de preocupações e toda a produção acadêmica que juntas construímos em meio a correrias do dia a dia, cansaço, limitações e algumas madrugadas. Seguiremos firmes, inabaláveis em nosso projeto de vida: “Nuria e Fofonca 7.0” - e parceria, se assim Deus permitir. Aos igualmente amigos e indispensáveis nessa trajetória acadêmica e troca de ideias, incentivos, risos de nervoso e momentos de querer “jogar tudo para o alto” (ainda bem que um de nós estava em um momento mais leve para chamar os outros para a realidade!) Marcelo Luiz Vergílio Ferreira e Gilso Rodinei Souza de Lima. Vocês três são luz e companhia. A acolhida que me proporcionaram foi essencial para vencer essa etapa.

À minha orientadora, professora Nuria Pons Vilardell Camas, por suas contribuições tão ricas em conhecimento e benevolência. Seu olhar maternal, acolhedor e exigente, fez-me crescer na escrita e no pensar de pesquisadora.

Também, agradeço, pela compreensão nos meus momentos de ausência, atrasos decorrentes de uma carga exaustiva de trabalho proveniente da crise sanitária vivida mundialmente e, pelas palavras tranquilas e certas: “O importante é você estar bem! Vai dar tudo certo!”

Aos professores Thelma Panerai Alves e Eduardo Fofonca pela acolhida em nossos encontros e a amorosidade com que trouxeram suas percepções e contribuições para que essa pesquisa pudesse de fato consolidar-se como contribuição valiosa à comunidade de professores e pesquisadores da área da Educação.

Aos meus colegas de mestrado e professores das disciplinas do programa de Pós-Graduação em Educação pelos conhecimentos compartilhados, pelo olhar amoroso frente a discussões ricas em aprendizagem profissional, acadêmica e pessoal; seja nos encontros presenciais ou on-line. Ouví-los foi poder adentrar a novos mundos e acessar concepções, ideias e pensamentos que não conhecia ou me eram extremamente superficiais. O brilho no olhar com que as falas chegaram até mim só me dão a certeza de ter convivido com profissionais que fazem diferença em seus espaços de atuação.

A tarefa da ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar. (FREIRE, 2019c, p.28)

RESUMO

A produção escrita na escola não é considerada por muitos como uma tarefa fácil e durante um longo período teve como preocupação os aspectos gramaticais em detrimento a sua função social e do estudante como seu usuário. Com as inovações tecnológicas, a comunicação e a informação potencializaram a produção escrita, exigindo uma nova postura do professor de Língua Portuguesa, especialmente, no tocante à produção de texto. Assim, essa pesquisa intenciona saber como a prática desse profissional pode ser entendida e recriada. A fim de analisar a prática pedagógica de uma professora, a partir da adoção da sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2019) e da aprendizagem por pares (MAZUR, 2015), no processo de produção de texto (ANTUNES, 2003, 2009; BAKHTIN, 2016, 2018; GERALDI, 2013) que, neste estudo de caráter qualitativo, adotou-se a Autonarrativa com base em Clandinin e Connelly (2011), Clandinin e Rosiek (2007), Clandinin (2006, 2010) como metodologia de pesquisa; utilizados como instrumentos fundamentais para a avaliação e alcance das ações de intervenção: o memorial narrativo (OLIVEIRA, 2005; PASSEGGI, 2008; REGO, 2014; FONTANA, 2015; COSTA; PICCININ, 2020) e o diário de aula (PORLÁN; MARTÍN, 1991; ZABALZA, 2004). Essa metodologia converge para a exploração social, cultural e institucional na qual as estratégias empregadas enriquecem a experiência para o pesquisador, o sujeito da pesquisa e para outros. Visto que, a Autonarrativa possibilita a reflexão de uma trajetória que se constrói e reconstrói cotidianamente na interação que o professor faz com seus estudantes e seus pares. Dessa maneira, ao reconduzir sua própria prática incute no outro a reflexão, a autoavaliação e a busca por direcionar melhor sua própria prática; tornando-se sujeito aprendiz e inovador da prática pedagógica.

Palavras-chave: Autonarrativa. Produção de texto. Sala de Aula Invertida. Aprendizagem por pares. Prática Pedagógica

ABSTRACT

The writing production at school is not considered as an easy task by many people and for a long period of time the grammar aspects were part of its concerning to the detriment of its social function and as well for the student as its user. Due to technological innovation, communication and information have enhanced it requiring a new Portuguese Teacher's attitude, especially when referring to teaching writing. Being like that, this research intends to know how the experience of this professional could be understood and recreated. In order to analyse a teacher's pedagogical practice from the adoption of the flipped classroom (BERGMANN; SAMS, 2019) and the peer learning (MAZUR, 2015) in the teaching writing process (ANTUNES, 2003, 2009; BAKHTIN, 2016, 2018; GERALDI, 2013) in this qualitative study approach it was adopted the Self-narrative based on Clandinin and Connelly (2011), Clandinin and Rosiek (2007), Clandinin (2006, 2010) as the research methodology; and as fundamental instruments for the evaluation and the checking of the scope of the actions were used: the narrative memorial (OLIVEIRA, 2005; PASSEGGI, 2008; REGO, 2014; FONTANA, 2015; COSTA; PICCININ, 2020) and the class diary (PORLÁN; MARTÍN, 1991; ZABALZA, 2004). This methodology converges to the social, cultural and institutional exploration where the employed strategies enrich the experience of the researcher, the research subject and others. As the Self-narrative allows the reflection on a trajectory which is daily built and rebuilt from the interaction the teacher has with his/her students and the pairs. This way, when renewing his/her own daily practice he/she instils inside the other the reflection, the self-assessment and the search for better directing his/her own practice becoming the one who apprentices and the one who is a pedagogical experience innovator.

Keywords: Self-narrative. Text Production. Flipped Classroom. Peer Learning. Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MOVIMENTO DA PESQUISA NARRATIVA	31
FIGURA 2 - FLUXOGRAMA DE PESQUISA - PRODUÇÃO DE TEXTO	41
FIGURA 3 - FLUXOGRAMA DE PESQUISA - SALA DE AULA INVERTIDA	41
FIGURA 4 - FLUXOGRAMA DE PESQUISA - APRENDIZAGEM POR PARES	42
FIGURA 5 - LINHA DO TEMPO: BREVE HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA	54
FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PARES	71
FIGURA 7 - ZONA DE DESENVOLVIMENTO COM BASE NA TEORIA DE VYGOTSKY	78
FIGURA 8 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NO ANO LETIVO DE 2019 .	82
FIGURA 9 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NO ANO LETIVO DE 2020 .	82
FIGURA 10 - SLIDE DA AULA 1 DO GÊNERO TEXTO TEATRAL	96
FIGURA 11 - FRAME DO MONÓLOGO APRESENTADO NA VIDEOAULA 2	99
FIGURA 12 - FRAME DO MONÓLOGO APRESENTADO POR UMA DAS ESTUDANTES	100
FIGURA 13 - FRAME DO ROTEIRO DA PEÇA DE TEATRO SENDO ANALISADA PELA TURMA	101
FIGURA 14 - AMBIENTE DE TRABALHO ORGANIZADO COM APLICATIVO TRELLO	103
FIGURA 15 - CARTAZ ELABORADO NO AMBIENTE TRELLO PARA DIVULGAÇÃO DA PEÇA	104
FIGURA 16 - AVATAR DOS PERSONAGENS DO LIVRO COM RESPECTIVOS FIGURINOS	105
FIGURA 17 - AMBIENTE TRELLO COM ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA	105
FIGURA 18 - INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNO NO APLICATIVO TRELLO ..	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SELEÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES CUJAS CONTRIBUIÇÕES COMPÕEM ESTE ESTUDO	42
QUADRO 2 – CONCEPÇÃO DE TEXTO NA VOZ DE ALGUNS AUTORES.....	58
QUADRO 3 – ORIGEM REGISTRADA DA SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)	65
QUADRO 4 - SEMANÁRIO DE AULA PREGRESSO A PANDEMIA DE COVID-19 - ANO LETIVO 2019	84
QUADRO 5 - SEMANÁRIO DE AULA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 - ANO LETIVO 2020	85

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IEPPEP - Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto

OPET - Organização Paranaense de Ensino Técnico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PI - Peer Instruction

SAI - Sala de aula invertida

Scielo - Scientific Electronic Library Online

SESI/PR - Serviço Social da Indústria do Paraná

SIBI/UFPR - Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Erro! Indicador não definido.	21
1.2	APRESENTANDO A TEMÁTICA ABORDADA NA PESQUISA	21
1.3	CAMINHOS PARA O PROBLEMA DA PESQUISA	22
1.4	JUSTIFICATIVA	25
2	METODOLOGIA DA PESQUISA: EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA	28
2.1	METODOLOGIA ADOTADA	28
2.2	A PESQUISA NARRATIVA: DELIMITANDO O MÉTODO DE PESQUISA	30
2.3	INSTRUMENTO DE PESQUISA: APRESENTAÇÃO E ESPECIFICIDADES	34
2.3.1	O memorial	34
2.3.2	Narrativa docente	35
2.3.3	O semanário de aula	37
3	O QUE DIZER DO QUE JÁ FOI DITO	39
3.1	DAQUILO QUE APRENDI, TORNO-ME APRENDIZ.....	41
3.2	PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA: BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA	54
3.2.1	Erro! Indicador não definido.....	58
3.3	METODOLOGIA ATIVA: CAMINHOS PARA INOVAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA	62
3.4	SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)	64
3.5	APRENDIZAGEM POR PARES (PEER INSTRUCTION)	70
3.6	O SER PROFESSOR E A INOVAÇÃO POSSÍVEL	73
3.6.1	Tema: Ser aprendiz	73
3.6.2	Tema: Inovando a prática pedagógica	75
4	Erro! Indicador não definido.	79
4.1	O SEMANÁRIO DE AULA: CONTEXTUALIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO	79

4.2	SEMANÁRIO DE AULAS: DELINEANDO OS CAMINHOS DO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO	83
4.3	MEMORIAL DO PLANEJAMENTO DE AULA	87
4.3.1	Semanário 1 - de 29 de julho a 13 de setembro de 2019	89
4.3.2	Semanário 2 - de 27 de julho a 4 de setembro de 2020	94
5	Análise do Memorial Descritivo	106
5.1	ANÁLISE DO MEMORIAL DESCRITIVO COM VISTAS A DIMENSÃO TEMPORAL	109
5.2	ANÁLISE DO MEMORIAL DESCRITIVO COM VISTAS A DIMENSÃO SOCIAL	122
5.3	ANÁLISE DO MEMORIAL DESCRITIVO COM VISTAS A DIMENSÃO DE LUGAR	129
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	141
	ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DE MONÓLOGO - ESTUDANTE 1	152
	ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO DE MONÓLOGO - ESTUDANTE 2	154

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação insere-se na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, tendo como objeto de pesquisa analisar a prática pedagógica de uma professora de Educação Básica no componente curricular de Língua Portuguesa, no eixo da produção de texto.

Esta seção se subdivide na apresentação pessoal da autora, na apresentação da temática abordada, na problematização e objetivos de pesquisa, além de apresentar a arquitetura desta construção.

1.1 Apresentação pessoal e percurso pedagógico

Lembro-me¹ que, na minha infância, assim como boa parte das meninas da minha idade, brincava de escolinha. Nesses momentos lúdicos exercia o papel de professora que acompanhava a realização das atividades zelando pelo capricho e organização, bem como pelo atendimento dos amigos que naquele universo eram alunos com os mais variados comportamentos, temperamentos e dúvidas. Nada diferente da realidade que, anos depois, vivenciaria.

Sempre gostei de escrever. Encontrava nessa atividade magia, prazer e um universo que poderia ser criado e recriado a qualquer momento, sem que tivesse que pedir licença a alguém. Na puberdade, minha relação com a escrita se intensificou. O prazer e a magia outrora encontrada pela infância dava espaço às confissões, a exposição desnuda de pensamentos, sentimentos e vivências de uma adolescente reservada. Letras de músicas, poemas e reflexões foram produtos dessa época que com o passar do tempo tornaram-se memórias e lembranças, tal qual acontece com aqueles cujo corpo repousa no sepulcro.

Dessa época, lembro-me com saudosismo da professora Rose que lecionava Língua Portuguesa, para a então 5ª a 8ª série, na Escola Estadual Ângelo Volpato, instituição na qual estudara. Ocasionalmente ela pedia para que escrevêssemos... Como amava aquelas aulas... Como esperava ansiosa pela opinião expressa num

¹A adoção da escrita em primeira pessoa do singular imprime na pesquisa a adoção de estilo que traduz as dimensões pessoal, profissional e da investigação. Justifica-se também pelo método de autonarrativa adotado.

bilhetinho deixado na atividade que lhe entregávamos. Memória afetiva que trouxe para minha prática.

Em 1993, ingressei no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP), no curso de Magistério, contrariando as expectativas do meu pai e as minhas próprias. Como verdadeiramente apaixonado pelo mar, ele sonhava que eu fosse admitida em uma instituição que possibilitasse minha entrada em uma universidade que tivesse o curso de Oceanografia. Em contrapartida, eu almejava ingressar no Colégio Estadual do Paraná no curso de Secretariado Executivo.

Não demorou para que me percebesse apaixonada pela educação. A cada disciplina que me era apresentada, crescia uma motivação singular. Foi no ano de 1996, ao iniciar minha carreira docente, numa instituição de Educação Infantil, como auxiliar e no ano seguinte, como professora; que o sonho de meu pai em ter uma filha oceanógrafa, de fato, caiu por terra. No ano de 2001, tornei-me caloura no curso de Letras, com habilitação em Português/Espanhol pelo Centro Universitário Campus de Andrade - UNIANDRADE. Isso porque nos anos anteriores, insistentemente, realizei os vestibulares da UFPR almejando uma vaga sem, no entanto, lograr sucesso.

Foram anos complicados financeiramente. Embora trabalhasse, o pagamento vivia atrasado. Para ir à faculdade, que minha mãe pagava graças a umas economias e a fim de sobrar um pouco para as fotocópias ou mesmo lanche, caminhava solitariamente dez quadras diariamente. Os dias de chuva me tiravam um pouco da rotina. Sentar em um banco de ônibus dava espaço para descansar rapidamente do dia e pensar: embora meu compromisso com a educação, com as famílias e com os estudantes fosse primordial para mim; precisava tornar a equação um pouco mais igualitária no que tangia as relações entre o que ganhava e entregava.

Retomando minha vontade de escrever, apoiada pela coordenação do curso, encabecei o projeto de elaboração de um jornal, idealizado por mim e duas amigas, cuja circulação acontecia entre os acadêmicos do curso de Letras da própria universidade. Apesar de ser uma produção quase artesanal e de duração efêmera, comparada com os atuais recursos, o projeto trouxe momentos significativos de aprendizagem e realização pessoal. Em julho de 2006 fui admitida em uma nova instituição de ensino e concluí minha primeira pós-graduação: Pedagogia da Gestão Empresarial pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com a qual buscava enxergar outras nuances da educação.

Nessa época meus escritos restringiam-se aos próprios do ambiente acadêmico e profissional e, aos que mais sentia prazer de ler: os textos dos meus discentes. A escola na qual trabalhava, diferentemente da anterior, realizava práticas de escrita que convergiam com a ideia que possuía a respeito do trabalho com a produção de texto para os estudantes do ensino fundamental 1. Contudo, divergia com a do fundamental 2; o que só descobriria mais tarde ao assumir as aulas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, em meu regresso à instituição.

Algumas vezes é preciso seguir firme em nossos propósitos e concepções para encontrar brechas que nos permita atuar de forma a promover a interação do estudante-sujeito com a língua viva, dinâmica e multifacetada. Afirmo, pois muitos colegas, desde o início da minha trajetória até agora, exercem em suas práticas a crença de que dominar regras e a estrutura da língua sem levar o estudante a refletir sobre o uso dos recursos linguísticos acarretará no bom uso tanto na fala quanto na escrita. Afinal, como afirma Geraldi (2013, p. 5) “não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem”, já que o propósito é que os estudantes sejam capazes de compreender e interagir com os diversos tipos de textos que circulam socialmente.

Compreendendo que a produção não poderia ser somente a escrita do estudante focada nas estruturas do gênero e nos aspectos gramaticais, que seria necessário a intervenção direta do professor num diálogo coletivo e também individual para se refletir sobre o processo criativo e os recursos linguísticos apropriados que, por iniciativa própria, dividi as aulas de Língua Portuguesa em: três aulas para abordar as questões de interpretação e gramaticais e duas para o trabalho com a produção textual, incluindo a reescrita.

As propostas eram pensadas tanto para produções individuais quanto para as em pares. Percebeu-se que os textos que iniciaram como tímidas linhas escritas e vocabulário singelo, gradativamente, converteram-se em elaborações mais complexas e requintadas. Seria ingênuo pensar que se encontravam todas num único nível. A particularidade de cada uma não estava apenas no processo de criação, mas no que cada estudante alcançava de progresso no uso dos recursos linguísticos, na troca de experiência em pares e das orientações recebidas durante a elaboração do seu texto. Freire (2019b) sobre isso expôs que a aprendizagem está relacionada ao movimento de saberes anteriores que trazemos ao aprendizado.

Um pouco desestimulada com a docência e visando me autoconhecer, em 2011 encerrei meu contrato profissional com a instituição e concluí minha segunda pós-graduação, dessa vez, em Logística e Distribuição pela OPET.

O tempo nos faz “compreender como um antes, como um agora e como possibilidades” (FONTANA, 2003, p.119), assim, no ano seguinte, fui contratada como assistente administrativo em uma empresa da área de saúde. Sem dúvida, foi um ano em que conheci muitas pessoas, expandi meu conhecimento, vivi as necessidades e satisfação de uma área, até então, completamente estranha para mim e também, tive uma perda irreparável - o falecimento do meu pai - que implicaria num novo ritmo de mudanças em mim, nos espaços no qual existia e existiria.

Por intermédio de uma amiga, soubera que a escola na qual trabalhara um ano e meio antes, estava precisando de uma professora de Língua Portuguesa. Mesmo a direção e a coordenação conhecendo meu trabalho passei pelos processos seletivos; sendo recontratada. Meu segundo momento ali foi marcado por sorte e revés que ora me colocava na função de coordenadora, ora de professora; quando não, nas duas.

A situação sustentou-se até 2016, em que por consenso das duas partes (empregado e empregador), passei a percorrer outros caminhos: corrigi redações do Ensino Médio, iniciei como tutora presencial no EJA pelo Sesi/PR e assumi aulas de Língua Portuguesa; segmentadas em gramática e interpretação, produção de texto e literatura em outra instituição da rede particular de ensino. Nessa nova realidade fui acometida por um choque e a seguinte indagação surgiu: Por que os estudantes passam, em média, nove anos na escola e saem sem saber articular adequadamente os recursos linguísticos que lhes garantam o domínio da escrita nas diversas situações de uso da língua? Não consegui, no entanto, responder a essa questão. Percebi que para isso deveria iniciar um caminho novo: entender o meu fazer - o que tentarei fazer na presente pesquisa.

Inquietações nos impulsionam rumo a novas oportunidades e desafios. As minhas, direcionaram-me a buscar estratégias diferentes para que os estudantes produzissem textos mais elaborados e a querer compartilhar meus conhecimentos, experiências, desassossegos, trocas de ideias e a pesquisar.

Nas minhas idas e vindas na internet deparei-me com vídeos, textos e entrevistas que abordavam o uso das metodologias ativas. Fiquei encantada com tudo que se apresentava e me impus dois desafios: aliar as metodologias ativas nas aulas

de produção de texto e aperfeiçoar o que já era prática em minhas aulas usando os recursos das metodologias ativas. Nesse momento, também, cabia pensar a aprendizagem da escrita e a formação de escritores, pensar sobre como se tem dado o ensino da escrita nas escolas. Assim, busco colocar a questão do ensino da escrita no contexto atual da escola brasileira e, inserir-me neste contexto ao voltar o olhar para a minha própria prática: como ensino a escrita, como me formo professora e, em última instância, como formar professores para tornar os sujeitos da aprendizagem capazes de usar proficientemente os recursos linguísticos nas diversas situações comunicativas - especificamente para essa dissertação - escritas.

Inquieta, curiosa e amante dos espaços acadêmicos e tendo sido incentivada e orientada por uma colega e amiga de trabalho, inscrevi-me no mestrado profissional da UFPR/2019. Aprovada no processo seletivo, tenho estudado e buscado espaço para aplicar as metodologias ativas no ensino de produção de texto almejando alcançar maior apreciação dos estudantes pela escrita, bem como, ampliar a capacidade escritora de cada um deles e, obviamente, intencionando replicar meus conhecimentos e experiências para outros profissionais da área.

Nesse “movimento dos astros”, dos “ciclos da natureza”, “ao fluxo daquilo que realizamos” e está sendo realizado e no “fluir da grande temporalidade”², o movimento de transmutação amplia o conhecimento, traz à baila novas reflexões, provoca e instiga. Afinal, ensinar e aprender é constante, necessário e pujante.

1.2 Apresentando a temática abordada na pesquisa

Pensar o ser professor e professora exige passar pelo compromisso político e social de transformação da realidade, tanto do professor quanto daqueles que com ele estão envolvidos. Exige do docente a análise da sua prática pedagógica para atuar de forma intencional, planejada e consciente de modo que contribua científica, ética e

² Referência a “O tempo nos constitui. Nele nos organizamos, nos situamos e nos reconhecemos em relação aos **movimentos dos astros**, aos **ciclos da natureza**; ao **fluxo daquilo que realizamos** e das relações que vivemos; ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos e nas pessoas com quem existimos. Inscritos **no fluir da grande temporalidade**, vamos compreendendo os elos que nos ligam a nossos outros e ao mundo, vamos nos compreendendo como um antes, como um agora e como possibilidades.” (FONTANA, 2003, p.119). Negrito da professora-autora.

afetivamente para o processo de formação intelectual e humana dos sujeitos da aprendizagem.

Nesse contexto, não basta ao professor lançar um olhar analítico e pormenorizado aos educandos, da área de conhecimento em que atua. Faz-se, necessário que olhe para si, para seu eu-educador e mapeie suas ações; compreendendo o sucesso e insucesso de suas escolhas para desenvolver as máximas capacidades e potencialidades de apropriação e objetivação de conhecimentos, habilidades e competências possíveis ao sujeito-educando e a si mesmo.

Logo, essa pesquisa contribui para a reflexão das práticas pedagógicas que encontra voz na narrativa autobiográfica discorrida nas páginas que seguem e que carregam em si outras vozes: do passado, do presente, do futuro - de pesquisadores e estudiosos - que ora se complementam, ora se distanciam e num momento seguinte encurtem inúmeros questionamentos.

São vozes que aqui dialogam e buscam identificar as potencialidades das metodologias ativas na prática pedagógica da professora-autora, sujeito dessa pesquisa, e os possíveis efeitos no desenvolvimento da competência escritora dos educandos. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, com ênfase no eixo de produção de texto, dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, com foco no planejamento desenvolvido com turmas de 8º ano em dois momentos históricos distintos. O primeiro anterior à pandemia do COVID-19 e, o segundo, no período da pandemia.

O planejamento que esta professora realiza envolve as denominadas Metodologias Ativas (CORTELAZZO, 2018; CAMARGO; DAROS, 2018; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; MORAN, 2018), entendidas como alternativas pedagógicas com foco na atuação colaborativa, reflexiva e investigativa do educando numa interação constante e significativa com seus pares e o professor, mediador e criador de oportunidades de aprendizagem. À vista disso, tentar-se-á trazer a experiência desenvolvida com o objetivo de analisar essa prática pedagógica da professora pesquisada.

Por prática pedagógica entende-se (SOUZA, 2005; FRANCO, 2016) as atividades rotineiras que são desenvolvidas nas instituições escolares que se organizam em torno de intencionalidades; caracterizando-se, portanto, como arrimo à

prática do docente. Devendo, embora nem sempre assim aconteça, configurar-se em uma ação consciente e participativa oriunda da multidimensionalidade do ato educativo, ou seja, dos sentidos e significados das aprendizagens. Em suma,

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e que dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542)

As práticas pedagógicas ao se organizarem em torno de intencionalidades, previamente estabelecidas, criam espaços de diálogos nos quais discutem-se as formas e os meios de mediar a sociedade e a sala de aula com a intenção de alcançar as metas e objetivos pré-estabelecidos.

De modo a poder delimitar a pesquisa tratar-se-á na próxima subseção os caminhos percorridos para o encontro do problema norteador que determinou o desenvolvimento da investigação.

1.3 Caminhos para o problema de pesquisa

Não é raro encontrar discursos internos e externos aos muros da escola, como: “Não sei escrever!”, “Odeio escrever!”, “Escrever não é para mim, sempre fui ruim nisso!”, “Não dá para fazer outra coisa que não seja escrever?!”. Boa parte desse discurso pode estar enraizado em uma educação em que para se escrever bem era necessário apenas dominar as regras gramaticais, sem se fazer o uso consciente da língua, entendendo-a como dinâmica e socialmente construída.

Nessa perspectiva, talvez coubesse ao professor a função de higienizador da escrita do aluno; preocupando-se mais com os aspectos gramaticais da língua e pouco com sua função social. Além disso, firmava-se também como o único leitor do texto discente. Assim, o educador aparece para o estudante, segundo Freire (2019, p. 79), como “seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade”.

Ainda que se tenha caminhado a mudanças significativas em relação à concepção de texto e ao emprego de estratégias para o ensino e a aprendizagem

mais eficaz, a preocupação com a higienização do texto por parte do professor permanece recorrente nas escolas brasileiras, distanciando-se da aprendizagem da língua como prática social e do estudante como usuário efetivo dela.

Escrever é condição de emancipação. É um ato libertário que contribui para que o indivíduo se torne sujeito, cidadão agente em uma sociedade em que se produz consideravelmente mais a nível de texto quem em outros tempos - impulsionada pelos avanços tecnológicos que proliferam possibilidades de escrita além daquelas sacramentadas nas instituições escolares. Sobre isso Antunes (2007, p.22) chama-nos a atenção afirmando que é uma crença inocente relacionar a eficiência de ler, falar e escrever apenas ao estudo da gramática; tal qual o é acreditar que não se deve ensiná-la.

É notório o fato de que para poder desenvolver uma proposta diferenciada em uma escola, é preciso também pensar na formação do professor e do diálogo possível entre os membros da escola (outros professores, pedagogos, direção). Ao refletir a formação docente e o maior aproveitamento pelo estudante no que diz respeito à escrita como construção social e ato de emancipação, temos que entender que o aluno é autor e coautor de seus dizeres. Neste sentido, torná-lo capaz de promover a competência escritora e levá-los à condição de autores efetivos da escrita deveria passar a ser a intenção do professor ou professora de Produção de Texto, no entendimento de Amaral, Veloso e Rossini (2019, s.p.) com o qual concordamos, “somos todos autores em potencial, na medida em que ancoramos nossos dizeres, em nossas memórias e nos dizeres alheios”. Entretanto, é necessário trazer para a sala de aula estratégias que deem conta desta transformação, o que nesta pesquisa denomina-se como metodologias ativas, especificamente a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares.

Partindo da premissa, portanto, de que a língua se constitui como organismo vivo e que, a produção textual vai além do uso adequado das convenções da escrita, sendo necessário ao educando articulá-la na produção do conhecimento, descobrindo e redescobrimo possibilidades de utilizá-la em seu contexto social; este estudo intenciona responder a seguinte questão de pesquisa: Como a prática do professor de Língua Portuguesa pode ser entendida e recriada, a partir da sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino da produção de texto?

Ao questionar sobre a prática do professor, enquanto professora, é necessário o exercício de distanciamento e aproximação da minha própria prática, buscar a

imparcialidade e o meu próprio aprender a ser professora e a necessidade de observar em mim mesma o que faço, o que mudo, o que me é viável, o que me angustia e o que me permite saber se atingi os objetivos de aula. É pertinente, neste momento, lembrar que devido ao período de pandemia que impossibilitou o encontro com outros sujeitos, tornou-se impossível trocar informações e participar de formações que permitissem a observação participante, o estar junto a outros pares.

Esta impossibilidade de poder estar com outros sujeitos trouxe a mudança de método e instrumentos de pesquisa, pois o ser presencial trocou-se, abruptamente, pelo ser virtual o que impossibilitaria este tipo de pesquisa. Desta forma, em aprofundamento teórico com a orientadora, descortinou-se a potencialidade de buscar no método da autonarrativa ou narrativa autobiográfica, o caminho desta pesquisa, que será tratado na seção da metodologia de pesquisa.

Entendido o caminho que seria trilhado, estabelece-se como objetivo geral desta pesquisa:

- Analisar a prática da professora-autora da pesquisa, a partir da adoção das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no processo de produção de texto.

De modo a podermos alcançar o objetivo geral, são elencados os seguintes objetivos específicos:

- Sistematizar as publicações referentes a SAI (sala de aula invertida), a aprendizagem por pares (*peer instruction*) e a produção de texto no Ensino Básico - Anos Finais;
- Avaliar como a prática pedagógica da professora-autora pode ser entendida e recriada a partir da adoção das metodologias sala de aula invertida e aprendizagem por pares no processo de ensino de produção de texto na Educação Básica - Anos Finais.
- Identificar as potencialidades das metodologias escolhidas na prática pedagógica da professora-autora.

1.4 Justificativa

A capacidade de comunicação nasceu juntamente com o ser humano. Os homens pré-históricos, comunicavam-se por meio de gestos, posturas, gritos e grunhidos. A proporção que o tempo passava, nossos ancestrais aprenderam a relacionar objetos a seu uso e criar utensílios para caça e proteção (BARROS, SOUZA, TEIXEIRA, 2020). Esses processos, certamente, foram transmitidos aos demais por meio de gestos e da repetição do processo; culminando em uma forma primitiva e simples de linguagem.

Com o passar do tempo, as mudanças da fisiologia humana e a evolução das formas de interação, facilitou-se o entendimento e a comunicação para além das fronteiras das tribos das quais faziam parte (EVERETT, 2019). Sabe-se que a primeira comunicação escrita que se tem notícias é a pictografia, primeira fase da evolução da escrita (COSTA, SILVA e VILAÇA, s.d).

Sem dúvida, a comunicação é uma das habilidades mais impressionantes do ser humano, pois concede “o poder de ‘entrar na mente’ de outro ser humano, despertando a curiosidade, aguçando a imaginação, manipulando ideias, mudando atitudes, gerando conflitos, tudo apenas com o poder da palavra” (GOMES, 2011, p.20). Há algo que torna nossa comunicação ainda mais impressionante: a habilidade que temos de ler e escrever, tornando possível a ligação entre tempos, espaços e relacionamentos.

Essas habilidades determinaram, e ainda determinam, a organização social e a divisão de trabalho na construção das diversas sociedades ao longo da história mundial; tanto que ler e escrever em alguns períodos tornou-se sinônimo de imposição a ideologias e governos, sendo alvos, inclusive, de censura.

A escolha do tema e o interesse pela pesquisa surgem, não apenas pela importância histórica, social e cognitiva, mas também, ao fato de que durante minha carreira profissional como professora da Educação Básica, na rede particular, verifiquei que o ensino da leitura e escrita se desenvolveram massivamente distanciada do aluno, como pode-se observar nos resultados do PISA³ 2018.

³ PISA, sigla em inglês, para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, é uma avaliação organizada a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. Na edição de 2018, os resultados indicam que o Brasil não avançou na competência que envolve a leitura e a compreensão de textos, não alcançando o mínimo de proficiência

No que tange à leitura, o Brasil mantém-se estagnado faz dez anos, atrás de mais de 50 países e regiões econômicas, lançando-nos ao nível básico de leitura e compreensão de texto; dado que nos leva a concluir que aos nossos estudantes falta desenvolver competências em leitura importantes para que se tornem leitores críticos. Essa carência pode impactar negativamente na capacidade de produzir bons textos visto que são atividades humanas complementares. “Saber ler e escrever, tornou-se condição básica de participação na vida social, política, econômica e cultural do país”. (FERNANDES, 2007, p.14)

É inquestionável que o problema do ensino é o tratamento inadequado dado à leitura e à escrita. No entanto, é na escrita que as ações se tornam quase desastrosas. Além do distanciamento da realidade do estudante, é tratada sem nenhuma importância social ou emocional, ou seja, o aluno escreve para alguém que lê e corrige seu texto. Não há sinergia no processo. Há o mesmo processo arcaico e ineficaz: em que o texto, seu produtor e a inexistência de um receptor coexistem em um cenário combatido.

Para muitos, estar frente a uma folha em branco e o desafio de preenchê-la com ideias provoca receio, instituindo um desafio para a educação. Esse desafio constitui-se em conduzir e edificar o educando para uma postura crítica em relação a suas produções textuais, tornando-o capaz de julgar se o texto que produz cumpre o objetivo ao qual se propõe. Isso resulta em uma mudança significativa da prática docente em relação ao componente curricular da Língua Portuguesa e seu objeto de conhecimento: o texto.

A partir das minhas inquietações, das leituras, das análises dos textos de alunos; bem como de minha prática docente e de colegas, percebi que se faz necessário uma reflexão sobre a prática pedagógica voltada à produção textual. Urge que o texto não seja mais visto de forma estanque, em que o aluno recebe uma proposta e a executa sem analisar, sem buscar informações que sustente sua escrita, sem que debata e reflita sobre as características do texto, a base no qual está assentado e sem que sua produção possa circular pela escola e sociedade, não limitando-se a mão única: o aluno escreve para o professor.

Nessa perspectiva, entende-se que a pesquisa aqui proposta contribuirá para reflexão quanto às práticas pedagógicas e, possivelmente, mobilizará mudanças nas

que se espera que atinjam até o final do ensino médio. Esse resultado nos coloca no segundo lugar dos países com o pior índice no ranking sul-americano.

estratégias de ensino voltadas a produção textual; bem como, para que o educando sintasse-se mais seguro a produzir seus textos e, exerça com autonomia, criticidade e responsabilidade, seu direito a cidadania.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA: EXPLICAÇÃO NECESSÁRIA

A presente seção pretende trazer a abordagem, a natureza, o método e instrumentos adotados para que se pudesse responder a questão norteadora desta investigação, Por esta razão, inicia-se o desenvolvimento com as explicações necessárias para entender os caminhos percorridos.

2.1 A metodologia adotada

O ato de ensinar e aprender na educação formal exige do educador decisões de ordem acadêmica, emocional e cognitivas que impactam consciente ou inconscientemente seus educandos. Essas decisões relacionam-se ao caminho que

será percorrido para que os objetivos traçados de fato sejam alcançados, ou seja, torna-se necessário valer-se do método.

Assim é com o pesquisador. Minayo (2001, p. 16), elucida que a metodologia pode ser entendida pelo “caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”. Parte-se, geralmente, de um problema que limita a porção do conhecimento que se deseja obter e construir, como apontaram Ludke e André (2013, p.2). Assim como, sistematiza o interesse do pesquisador caracterizando-se como fruto de uma curiosidade e esforço na composição de uma, entre outras, possíveis soluções ao problema ou questão apontados na investigação.

Nessa pesquisa, de abordagem qualitativa, comumente adotada pelos pesquisadores da área educacional pois, em razão da complexidade dos fenômenos da educação, possibilita uma interpretação detalhada e empírica. Além disso, contribui com a evidenciação de incertezas, paradoxos e dilemas éticos (FERREIRA; CORREA, 2019, p. 21). Dessa forma, agrega-se a possibilidade de verificar a complexidade da natureza humana e os significados que cada indivíduo atribui a si, suas ações e as relações que estabelece no e com o outro.

Pesquisar qualitativamente em educação pressupõe dinamismo entre os sujeitos e uma relação de interdependência de si para com o outro e com o objeto permeado nessa associação (CHIZZOTTI, 2000), tornando-se permanentemente imersa em significações de todas as ordens. Dessa forma, há concordância com Chizzotti (2000) quando expõe que:

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados (...) o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p.79)

Nessa perspectiva, portanto, a abordagem qualitativa surge como uma possibilidade de produção do conhecimento científico por considerar a realidade vivenciada pelo sujeito no contato com o objeto de estudo, mediante seu contexto histórico e social. Incorporando, portanto, como definiu Minayo (2001, p. 13), dois caminhos: I. a elaboração de teorias, métodos e princípios; II. a ratificação do caminho, o abandono de determinadas direções para enveredar-se a outras; já que a pesquisa

está vinculada ao pensamento e a ação (MINAYO, 2001, p. 17), por essa razão, a pesquisa qualitativa entranha-se na complexidade das ações e relações humanas

Destarte, observo a segunda opção indicada por Minayo (2001), na possibilidade de enveredar-me por outros caminhos, a fim de alcançar o objetivo deste estudo: analisar a prática da professora-autora a partir da adoção das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no processo de ensino de Produção de Texto. Para se alcançar esse fim, apoiada no raciocínio lógico e em métodos, a pesquisa científica leva em consideração um conjunto de procedimentos sistemáticos para encontrar soluções ou discorrer sobre o problema de pesquisa. Desta forma, esse estudo de abordagem qualitativa caracteriza-se quanto ao seu objetivo de pesquisa como de cunho exploratório e descritivo.

Em Gil (2002, p. 41), entendo que a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, já que tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema de forma a estabelecer ou explicitar hipóteses e validar instrumentos. Por sua natureza flexível, pode ser aplicada para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos.

Para justificar a escolha para esse estudo, recorro a Franco e Dantas (2017, s.p) e Piovesan e Temporini (1995, p.321) ao afirmar que esse tipo de pesquisa traz dados qualitativos relevantes para o problema exposto, pois está intimamente associado ao sujeito que vivenciou a experiência com o problema e objeto pesquisado; possibilitando aumentar o grau de objetividade e imparcialidade da própria pesquisa, tornando-a mais consentânea com a realidade.

Já a pesquisa descritiva, segundo Gil (2002, p. 42), discorre detalhadamente sobre um fenômeno ou situação, visando estabelecer relações entre possíveis variáveis com a intenção de explicitar minuciosamente experiências, processos, situações ou fenômenos. Nesse sentido, cabe ao pesquisador fazer o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos; sem manipulação ou interferência. Ao analisar os registros e a interpretação dos fatos numa pesquisa cujo método é a autonarrativa, portanto, torna-se imprescindível aprofundar a experiência explorada a fim de delinear os pontos de potencialidade e fragilidade no exercício da minha prática pedagógica; sem contudo, distorcer, crescer ou omitir dados.

Na próxima subseção adentrar-se-á ao método escolhido para realização desta pesquisa.

2.2 A pesquisa narrativa: delimitando o método de pesquisa

O método, como lembra Rangel (2020, p. 79) “do latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo”, ou seja, método é o caminho que se edifica entre a teoria e a prática para que, ordenadamente, alcance-se os objetivos que sintetizam na aprendizagem, para o professor; e, se estabelece na busca por fatos, para o pesquisador.

Considerando a pesquisa vinculada ao pensamento e a ação (MINAYO, 2001, p. 17), não se pode deixar de evidenciar as vozes que a perpassam, culminando em experiências que por serem interativas, tornam-se contínuas. Para Clandinin e Connelly (2011) e Clandinin e Rosiek (2007), as experiências são as histórias que as pessoas vivem e que elas acontecem narrativamente, convergindo para a exploração social, cultural e institucional; em que os pesquisadores narrativos delineiam estratégias, enriquecendo essa experiência para si próprio e para os outros.

Afinal, “histórias vividas, contadas e conversas sobre essas histórias são a maneira pela qual preenchemos nosso mundo de significados, auxiliando uns aos outros, na construção dos sujeitos e das comunidades⁴” (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 56, tradução minha). Concordando com os autores, recorro a Silva (2013, p. 84) para acrescentar que, na condição de narradores de sua história, os sujeitos buscam dar sentido às experiências e, nesse percurso, constroem uma apresentação de si, reinventam-se. Como se pode perceber, o indivíduo é ativo; seu pensamento, simultaneamente, fluido, complexo, imaginativo e nem sempre ordenado. Isto posto, parto da seguinte concepção de narrativa:

As vozes de Fofonca, Camas e Hardagh (2020) somam-se as de Clandinin e Connelly (2011) e Clandinin e Rosiek (2007) em uníssono, a trazer a compreensão que a trajetória pessoal e profissional se constrói e reconstrói cotidianamente nas reflexões sobre o vivido e ações sobre o refletido; conforme a Figura 1.

Referimo-nos, portanto, ao que denominamos de exposição de situações , por um ou mais sujeitos, num dado contexto, que se sistematiza no tempo e espaço com significação que se constrói e reconstrói a partir, inicialmente, das dimensões cognitivas, emocionais, moral e ética moldadas nas

⁴ No original em inglês: “lived and told stories and the talk about the stories are one of the ways that we fill our world with meaning and enlist one another’s assistance in building lives and communities (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p.56).

concepções da estrutura científica, de acordo com os princípios da viabilidade, fiabilidade vigente na realidade científica (FOFONCA; CAMAS; HARDAGH 2020, p.124)

FIGURA 1 - MOVIMENTO DA PESQUISA NARRATIVA



FONTE: Elaborado a partir de CLANDININ; ROSIEK (2007); CLANDININ; CONNELLY (2011); FOFONCA; CAMAS; HARDAGH (2020).

É na interseção entre a ciência, o social, o cultural, o institucional, o cognitivo, o emocional, o moral e o ético que a pesquisa narrativa edifica seu caráter científico e possibilita a construção e reconstrução das práticas pedagógicas; corroborando para que o professor pense a si próprio e o próprio ser professor. Por intermédio da narrativa o professor principia uma imersão em sua prática profissional refletindo acerca de suas inquietações e dúvidas. Além disso, sistematiza a “experiência que les permitió reflexionar en, sobre y para el proceso, las dificultades a las que se enfrentaron, la forma como los espacios curriculares coadyuvaron en el trayecto de esta práctica profesional” (CASTAÑEDA; MORALES, 2013, p.110).

Isso só é possível afirmar pois, segundo Creswell (2014), a pesquisa narrativa lança-se a partir da Antropologia, da Sociologia, da História, da Literatura e da Sociolinguística, tendo cada uma delas adotado abordagens distintas em virtudes das particularidades do seu campo de estudo. Esse método teve, portanto, seu início com as experiências vividas e expressas pelos sujeitos; validados em textos como a escrita autobiográfica, de diários, notas de documento, fotografias, histórias de vidas e caixas de memórias. Todavia, como nos alerta Clandinin e Connelly (2011) há que se preocupar com a imposição de um conjunto fechado; visto que, o pesquisador precisa

fazer uso da sua criatividade para ter liberdade de criar novas formas de composição de textos frente a complexidade da pesquisa.

A escrita autonarrativa, da qual farei uso nesse estudo, como expôs Marques e Satriano (2017, p.375), “oportuniza o encontro do individual e do coletivo, visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto”. No entanto, corrobora-se com Clandinin e Connelly (2011, p.144) ao afirmarem que “existe uma linha muito sutil entre a escrita autobiográfica utilizada como textos de campo e a escrita utilizada como textos de pesquisa”. Afinal,

o pesquisador não é apenas um observador, mas descreve a investigação como uma jornada para os sujeitos de pesquisa e para o pesquisador ao mesmo tempo. Ela apresenta a narrativa valorizando a percepção do pesquisador, que reconhece limitações e articula as complexidades éticas. É uma oportunidade para o pesquisador interrogar a sua própria perspectiva (cultura, crença, ponto de vista, etc.) e aumentar sua experiência profissional. A investigação não restringe os dados verbais. (MARQUES; SATRIANO, 2017, p.374)

Assumindo a autonarrativa pretendo promover um olhar ativo e que possa ser transformador na forma como compreendo a mim mesma e aos outros, pensando e repensando as experiências vividas. Não, como asseverou Pinheiro e Ribeiro (2018, p. 130), para mudar o passado; mas a minha relação com a minha própria história para poder transformar o futuro que se inicia no próximo segundo. O registro escrito, por fim, permite enquanto pesquisadora questionar, avaliar e posicionar-me como autora e leitora das experiências narradas e vividas; uma vez que inserida em um tempo e espaço específico há a interação: diálogos são estabelecidos, reflexões e questionamentos movimentam o pensar e o agir junto daqueles que faziam parte do lugar e período vivido e vivenciado. Como se pode perceber, a pesquisa narrativa é simultaneamente o método de pesquisa e o fenômeno pesquisado.

Torna-se, nesse momento, indispensável recorrer ao exposto por Clandinin e Connelly (2011) quanto às dimensões comuns da pesquisa narrativa: temporalidade, sociabilidade e lugar. A temporalidade representa o tempo histórico do sujeito e sua sociabilidade, ou seja, a dimensão pessoal e social que aponta para as condições internas do sujeito (os sentimentos, os desejos, as disposições morais) e as condições existenciais (as pessoas, o ambiente).

Neste sentido, a temporalidade em minha pesquisa é representada pelo tempo histórico delimitado antes da pandemia e durante a pandemia relativas ao meu fazer e a minha prática pedagógica. A dimensão social que trarei nesta investigação é o me compreender enquanto professora e professora-autora, no tocante ao que eu sentia na prática pedagógica que realizava antes e o que senti ao realizá-las virtualmente, na tentativa de dar continuidade ao aprendizado de meus alunos.

A terceira dimensão da pesquisa é o lugar que “direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem.” (CLANDININ, 2010, p. 4). Sendo assim, o lugar fornece uma espécie de arcabouço conceitual para a pesquisa narrativa, impactando as vidas, experiências e histórias das pessoas envolvidas em uma pesquisa narrativa. Meu lugar, portanto, é a educação, a escola, a sala de aula, a aula de Língua Portuguesa.

As pesquisas narrativas são constituídas, geralmente, por relatos ou registros escritos que se apresentam por meio de diferentes técnicas e instrumentos. Neste sentido, apresentarei nas subseções seguintes os instrumentos que utilizei para esta pesquisa, aqueles que apoiam a análise do meu fazer pedagógico, tratando da especificidade de cada um.

2.3 Instrumentos de pesquisa: apresentação e especificidades

Os instrumentos de pesquisa são fundamentais para que o pesquisador levante dados iniciais e mesmo avalie o alcance das ações de intervenção realizadas; razão pela qual se faz necessário ter clareza quanto aos empregados nessa pesquisa e as particularidades que o tornam necessários na compreensão dos fenômenos analisados.

2.3.1 O memorial

A institucionalização do memorial na universidade brasileira tem seus indícios na década de 30, restringindo-se à avaliação em concursos públicos ou requisito para a progressão funcional (professor adjunto, professor titular, livre docência); somente ganhando campo na formação docente nos anos 1990. O memorial constitui-se como um gênero discursivo autobiográfico

por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (PASSEGGI, 2008, p. 120)

Ao caracterizar-se como um instrumento de avaliação e autoavaliação, o memorial exige do professor uma postura que o pesquisador precisa assumir: a de analisar de forma crítica e reflexiva a sua formação intelectual e profissional dando sentido às experiências e, mesmo não sendo possível mudar o que outrora fora, que promova um reinventar-se; ou seja, “la construcción de significados, la creación de nuevos vínculos con el saber y el conocimiento, la formación del pensamiento crítico; la consolidación de actitudes, el despliegue de valores y capacidades” (UPN, 2012, p. 4-5) possibilitam um novo olhar sobre si e a prática pedagógica que o constitui como docente.

O memorial como instrumento de pesquisa revela variados saberes no exercício da prática profissional permitindo “una reflexión en, sobre y para el proceso, las dificultades a las que se enfrentarán, la forma como los espacios curriculares coadyuvaron en el trayecto de esta práctica profesional” (CASTAÑEDA; MORALES, 2013, p.111).

Nessa perspectiva, busco no memorial uma oportunidade de problematizar o meu fazer pedagógico, como professora de Língua Portuguesa atuante com a produção escrita textual dos alunos, projetando expectativas no meu vir a ser, potencializando não apenas minha singularidade como também a solidificação de uma identidade docente. Chamo a atenção para que não se idealize aqui uma identidade imutável, mas convicta da relevância do meu papel social como agente de transformação.

2.3.2 Narrativa docente

O memorial narrativo será o instrumento desta pesquisa. Por concepção parti da discussão e análise feitas por Costa e Piccinin (2020), Rego (2014), Oliveira (2005), Fontana (2015), entre outros que aqui se trata. Oliveira (2005), traz que o memorial autonarrativo deve ser compreendido como:

(...) um documento escrito relativo à lembrança, à vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa (OLIVEIRA, 2005, p. 121).

Costa e Piccini (2020) trazem à discussão a validade científica das memórias autonarrativas ao nos declarar, pelo aprofundamento de que fazem a partir de Izquierdo (2004):

Para Izquierdo (2004), memória é a aquisição, conservação e evocação de informações. Ela pode ser dividida em vários tipos, como memória de trabalho; memórias procedurais (ou seja, de procedimentos, como a memória do movimento dos dedos sobre um teclado de um computador para digitação); memórias declarativas, que podem ser divididas em episódicas e semânticas; entre outras.(COSTA; PICCINI, 2020, p. 242).

Um ponto que me é de grande importância e que vale trazer a esta dissertação é a limitação da autonarrativa ou memória narrativa, também abordada por Costa e Piccini (2020, p. 242, 243), que demonstram que

historicamente, muito já foi abordado sobre esse possível impacto negativo, a considerar a plasticidade da memória, as possíveis falsas memórias, os esquecimentos (tão necessário ao devido funcionamento do cérebro humano) e a incapacidade humana de registrar com fidelidade todos os aspectos vislumbrados e armazenados na memória de um determinado evento.” (COSTA; PICCINI, 2020, p. 242).

As autoras, com base em Rego (2014), nos dão a segurança de ser “ponto pacífico a superação desse pseudoproblema, tendo em vista que a apreensão da realidade em verdades absolutas e detalhistas em precisão interessa menos ao debate das narrativas” (COSTA; PICCINI, 2020, p. 243). Afirmam também que “O interesse maior recai sobre as significações e atribuições de sentidos que o narrar carrega a partir do ser humano e seus usos da língua(gem)” (idem).

Para além, tem-se em Mota (2013) a concepção do que se poderia denominar de “nova narratologia” e de modo brilhante, tomamos as palavras dos autores Costa e Piccini (2020, p. 248) que esclarecem o nosso narrar como uma ação “que rompe com a tradição formalista, põe foco nas narrações e nas relações humanas intersubjetivas, e dá conta das realidades (física e cultural) do ser humano”. Portanto,

competem-nos que “tal perspectiva resulta na ressignificação alargada da narrativa enquanto organização epistemológica dos sujeitos em seus mundos” (idem, p. 248).

Por fim,

é desse (auto)narrar-se em memorial autobiográfico, (...), que emerge uma constante transformação e qualificação da práxis docente, no sentido que o sujeito educador constantemente olha para si, para suas fortalezas e fraquezas. Ao fim e ao cabo, é esse processo narrativo complexo – que não se encerra em uma perspectiva linear, precisando ser visto como contínuo – que permite subjetivação, memória e reflexão, que organiza nossas ideias e nossas reflexões, muitas vezes difusas e pouco claras, e que nos oferta uma capacidade mais apurada e mais qualificada do fazer, neste caso, docente. (COSTA; PICCINI, 2020, p. 249).

E, neste sentido, de adentrar no fazer docente, olhando-me em meus pontos fracos e doloridos, narrando-os do enfrentamento de mim mesma, poderei tentar auxiliar aos outros professores no mesmo enfrentamento diário de nosso fazer pedagógico.

2.3.3 O semanário de aula

Nos parágrafos iniciais do primeiro capítulo de seu livro “Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional”, Miguel Zabalza, aponta que embora se considere uma questão simples não há unanimidade a respeito do que seja um diário de aula, por dois motivos: há variações quanto à denominação e não ser uma tarefa fácil transportar um termo de um idioma a outro na tradução. No entanto, a fim de melhor caracterizar esse instrumento que delinea a dimensão dessa pesquisa recorro a Porlán; Martín (1991, p. 23) que entendem o diário de aula como “una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la tomada de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia”. Esses autores, além disso, afirmam que essa escrita é o testemunho biográfico da experiência docente, das suas conexões entre o conhecimento teórico e prático como forma de tomar decisões mais fundamentadas.

Nesse sentido, como corrobora Zabalza (2004, p.13), os diários de aulas “são documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Portanto, é um documento que enfatiza as narrações feitas pelo professor em um momento de reflexão, exposição de suas angústias e limitações, análise do seu fazer pedagógico para a busca de outras possíveis soluções; ou seja, é um olhar não mais para a ação, mas sobre a ação num movimento

de autoconhecimento e de melhoria contínua. Afinal, como amorosamente nos traz Freire (2019a, p.40) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, num outro tempo histórico.

Nesta construção de conhecimento pedagógico utilizarei a nomenclatura “semanário”, respeitando a configuração da escola que orienta a organização das aulas ou temas por semana. Sendo apresentadas em um primeiro momento, antecedente a pandemia do COVID-19, sete semanas de atividades realizadas com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo como foco o gênero artigo de opinião. No segundo momento, durante a pandemia, para o mesmo nível de ensino, cinco semanas, com foco no gênero teatral; que serão abordados pormenorizadamente na seção de análise dos dados.

De modo a conhecer melhor o que realizei, trago na próxima seção as minhas reflexões acerca das leituras realizadas no percorrer deste estudo, que fundamentarão minha análise de dados.

3 DIZER SOBRE O QUE JÁ FOI DITO

A presente seção, tem a intenção de sistematizar e refletir as pesquisas realizadas acerca da temática que abordarei, ou seja, sala de aula invertida e aprendizagem por pares. Desta forma demonstrarei aqui as imersões temáticas que me levaram a aprimorar meu questionamento e poder voltar a mim mesma enquanto professora-autora.

3.1 Daquilo que aprendi, torno-me aprendiz

Estruturar o conhecimento e dar significância e significado é um momento desafiador. Metaforicamente compararia, ainda que pareça tosco, a prática do *bungee jumping*. Concomitantemente, promove a adrenalina daquele que se lança ao conhecido-desconhecido; gera a apreensão de que o cabo elástico agüente as deformações e volte a sua “forma original” quando as forças exteriores se eliminam.

O que quero dizer com isso é que ao lançarmo-nos da plataforma do pensamento para o processo de sistematização do conhecimento que a escrita incorpora em diversos momentos do ser e se fazer pesquisador, circundamo-nos do conhecido, na medida em que a paisagem que se descortina à frente é relativamente familiar. Não obstante, o desconhecido se materializa numa análise singelamente pormenorizada. Nesse empreendimento almeja-se atingir a pseudo segurança do solo. Pseudo porque o desportista só atinge, depois de saltado, uma base segura, firme e fixa quando despreendido do cabo elástico. Até que de fato aconteça, seu corpo oscila entre o frenesi e a amenidade do movimento de parada. Aquele que sistematiza seu pensamento passa pela mesma vivência: a oscilação do conhecimento diante da informação e o movimento de parada.

Não entendamos esse movimento de parada tal qual a física propõe. Não se trata da inércia. Ao contrário, é uma acomodação do que foi apreendido e aprendido.

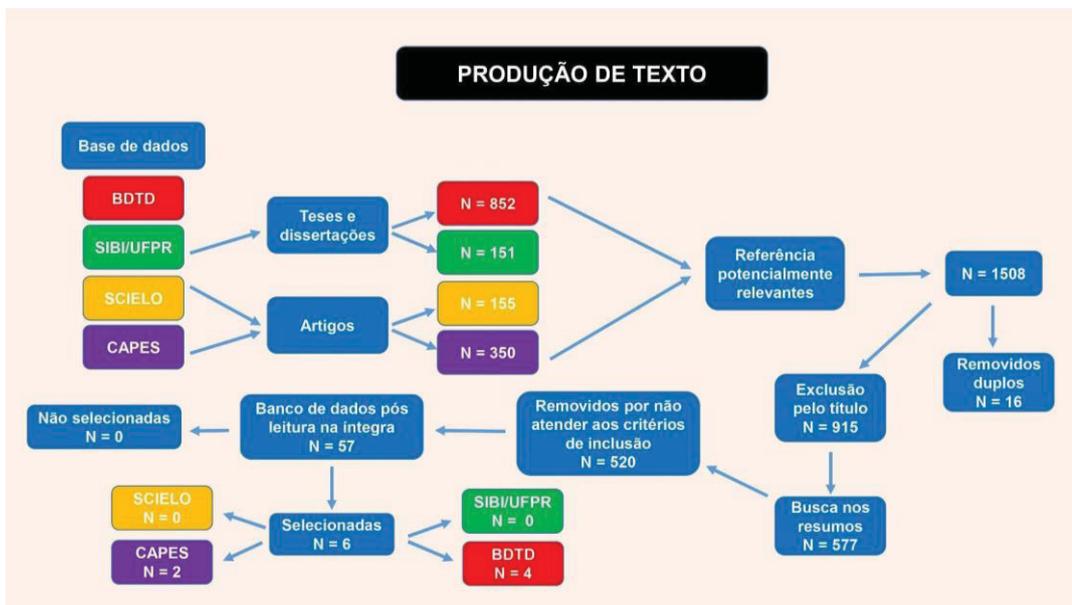
Afinal, o conhecimento anterior associado ao novo, conflita-se num movimento constante de inquietação e acomodação, sendo imprescindível recorrer aos pares mais experientes e outras fontes de pesquisa para que as informações se transformem em aprendizagem.

Freire (2019a, p.29) nos faz refletir que é parte da docência “não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” e que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ao professor que se forma pesquisador compete, portanto, rever seu entendimento, aprimorá-lo, pesquisar, buscar e indagar a si e aos outros para encontrar um caminho mais assertivo. Assim, como preocupação em entender e compreender conceitos pertencentes ou que estão sendo incorporados à esfera educacional, relevantes para essa dissertação, realizou-se uma pesquisa nos bancos de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Paraná (SIBI/UFPR), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), das produções (teses, dissertações, artigos) do período de 2014 a 2019, como método que possibilita a reunião, avaliação crítica e sintética dos diferentes estudos.

Dessa forma, é possível “tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 55). Além disso, “possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e dados da realidade” (LUDKE; ANDRÉ, 2015, p. 55). Soares (et. al., 2010, p. 102/103) reforça ao afirmar que “combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos”. Por fim, “permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

A reunião desse conjunto traz a escuta de vivências. São muitas as vozes que se aproximam ou não de um diálogo, que contribuem bastante ou pouco para a reflexão do objeto de estudo. Razão pela qual foi necessário optar por aquelas cuja disponibilidade para o diálogo era maior. Para entender o movimento que resultou nessa precedência, é possível acompanhar o fluxograma dos elementos teóricos que serão discutidos nas próximas subseções.

FIGURA 2 – FLUXOGRAMA DE PESQUISA - PRODUÇÃO DE TEXTO



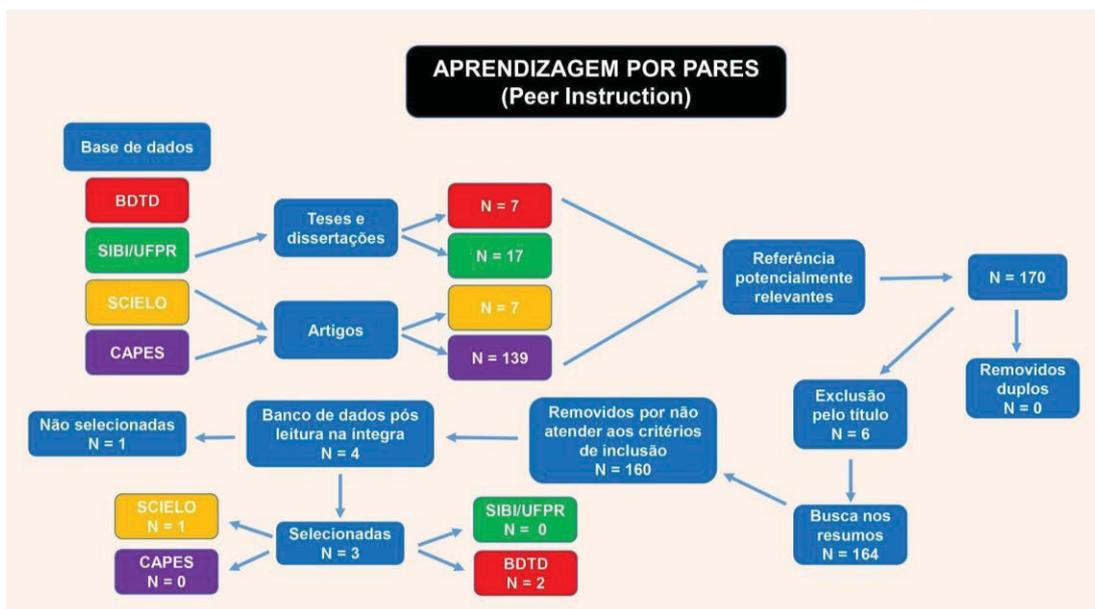
FONTE: A autora (2021).

FIGURA 3 – FLUXOGRAMA DE PESQUISA - SALA DE AULA INVERTIDA



FONTE: A autora (2021).

FIGURA 4 – FLUXOGRAMA DE PESQUISA - APRENDIZAGEM POR PARES (Peer Instruction)



FONTE: A autora (2021).

Uma leitura rápida dos fluxogramas apresentados revela várias referências potencialmente expressivas para estudos que tratam ou incorporam-nos como objeto a ser explorado, portanto, optar por uma contribuição ou outra está atrelado aos objetivos de cada pesquisador. Isso se justifica no número de produções selecionadas para esse estudo⁵ (Quadro 1).

QUADRO 1 - SELEÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES CUJAS CONTRIBUIÇÕES COMPÕEM ESSE ESTUDO

SELEÇÃO DE ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES CUJAS CONTRIBUIÇÕES COMPÕEM ESSE ESTUDO			
Artigos, dissertações e teses: PRODUÇÃO DE TEXTO			
ANO	AUTOR	TÍTULO	RESUMO
2014	Helen Vieira de Oliveira	Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental	O objetivo desta dissertação é verificar, de forma teórico-conceitual, como as escolhas do professor sobre o objeto de produção textual estão pautadas em documentos oficiais, tendo como base os estudos linguísticos ou a gramática normativa. Busca-se refletir sobre a abordagem que atualmente é encontrada no ensino de Língua Portuguesa, uma visão preponderantemente voltada para a atividade discursiva, tendo como objeto de estudo da textualidade e dos diferentes gêneros textuais. Como tal

⁵ Todas as produções que compõem o banco de dados após a leitura na íntegra estão disponibilizadas em PDF com os devidos links. Para acesso: <https://bit.ly/3ck5sd3>.

		Base de dados BDTD	abordagem trabalha com o texto de forma reduzida, pois não considera o que é dito, mas atribui maior importância à estrutura do texto, o ensino acaba por não considerar o sujeito do discurso. Para entender a linha teórica escolhida pelos documentos oficiais e que acabam por refletir na prática do professor, realiza-se uma análise dos principais documentos oficiais que servem como base ao processo de ensino-aprendizagem (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica) e uma comparação com dados da história do Ensino de Língua Portuguesa e da teoria do currículo, buscando relacionar o paradigma de educação Moderno e Pós-Moderno com as práticas em sala de aula.
2019	Paula Fernanda Rodrigues Brum	A escrita colaborativa no contexto da cibercultura: produção de memes em uma turma de 9º ano de Herval/RS Base de dados BDTD	Este relatório crítico-reflexivo apresenta a pesquisa-intervenção realizada no decorrer do Mestrado Profissional em Educação. A pesquisa teve como tema o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, considerando que atualmente vivemos rodeados por elas cotidianamente. O estudo teve como objetivo geral analisar a incorporação das tecnologias digitais no processo de escrita colaborativa na disciplina de Produção Textual em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, procurando avaliar se tal intervenção colaborou com o processo de ensino e de aprendizagem através da utilização das tecnologias digitais. Como temas centrais da pesquisa-intervenção foram discutidos cibercultura, tecnologias digitais e docência, escrita colaborativa no contexto educacional e produção textual através da escrita colaborativa. A pesquisa aplicada consistiu numa intervenção pedagógica desenvolvida em oito encontros com duração de 1h e 30 min cada, no período de agosto a outubro de 2018, com a participação de 25 discentes de uma escola pública do município de Herval. A intervenção consistiu, basicamente, na produção textual colaborativa sobre temas específicos e na elaboração de memes. A produção de memes tinha o intuito de que os alunos pudessem expressar sua criatividade e fazer uma relação de imagem e escrita durante a atividade. No decorrer da pesquisa os alunos utilizaram como ferramenta principal de aprendizagem os seus dispositivos móveis. Para evidenciar os resultados da pesquisa foram construídas as categorias de análise: “produção textual no contexto da cibercultura”, “colaboração e interatividade” e “o uso das tecnologias digitais como ferramenta de ensino e de aprendizagem na cibercultura”. Com base nos encontros realizados e na participação ativa dos alunos envolvidos na pesquisa-intervenção, percebe-se que os estudantes reconheceram que podem utilizar seus dispositivos móveis também no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que isto venha possibilitar novas aprendizagens. Desta forma, a pesquisa-intervenção desenvolvida contribui também para demonstrar que práticas pedagógicas baseadas na intervenção e colaboração, aliadas ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, oportunizam a construção do conhecimento.
2019	Daniel Ferreira Vasconcelos	O gênero resumo na escola como proposta de ensino da produção escrita para alunos do 8º ano	O aprendizado da leitura e da escrita é fator basilar para o sucesso escolar e a inclusão social dos alunos. Diante disso, este trabalho apresenta um embasamento teórico e prático para a produção do gênero resumo por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE, visando ao desenvolvimento da capacidade de produção escrita desses alunos por meio da aplicação de uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como recurso metodológico para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos assim como para comprovar a eficiência de tal procedimento como proposta de ensino da produção textual. Para o aporte teórico, recorre-se fundamentalmente à abordagem de gênero discursivo de Bakhtin (2003) e de escrita como processo de Vieira (2005). Além disso, este trabalho segue orientações dos

		Base de dados BDTD	Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) de Língua Portuguesa e da Base Nacional Comum Curricular (2018), os quais norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula. A análise dos dados possibilita a constatação de progressos significativos nos textos produzidos após a aplicação da sequência didática e comprova a eficácia de tal procedimento metodológico como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos no 8º ano do Ensino Fundamental. Em suma, propõe-se um trabalho com o resumo escolar, gênero que atende a uma necessidade ligada ao aprendizado de conteúdo, em especial no ambiente escolar.	
2019	Patricia dos Santos	A intertextualidade explícita e a progressão temática em produções textuais do ensino fundamental – um trabalho com cartas argumentativas à luz da linguística do texto	Base de dados BDTD	O presente estudo de doutorado tem por objetivo geral investigar como a relação entre intertextualidade explícita e a progressão temática auxilia nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do trabalho com os gêneros cartas do leitor, carta de reclamação e carta aberta. Os objetivos específicos elaborados para a pesquisa são: verificar se os postulados da Linguística do Texto, a partir da pesquisa-ação, favorecem o processo de ensino e aprendizagem de produção textual em sala de aula; averiguar se os princípios da escrita processo contribuem para o desenvolvimento da escrita de estudantes do Ensino Fundamental; refletir se a Avaliação Textual Interativa auxilia no aprimoramento da reescrita dos textos dos estudantes, no intuito de aproximar intertextualidade e progressão temática. O trabalho apresenta-se ancorado em Vygostky [(1984), 2007; [1988], 2014 e 1989), Beaugrande e Dressler (1981), Marcuschi (1983, 2012), Koch (2015), Fávero e Koch (2012), Koch, Bentes e Cavalcante (2012), Thiollent (2011), Burns (1999, 2010), Dolz e Schneuwly (2004), e outros. A escrita processo (Process Writing), de White e Arndt (1991), subsidia a metodologia da pesquisa que, por sua vez, é qualitativa. Esta pesquisa justifica-se por oportunizar que fatores/elementos da textualidade, como a intertextualidade e a progressão temática, tenham espaço no encaminhamento da produção escrita argumentativa na sala de aula do Ensino Fundamental. No que tange aos resultados, conforme as análises, pode-se afirmar que as produções dos estudantes progrediram o(s) tema(s), principalmente, a partir do uso de intertextualidade explícita. Verifica-se, ainda, que a relação entre intertextualidade e progressão temática acontece, sobretudo, por meio de intertextualidade explícita por remissão a textos. Acerca da produção textual escrita, em sala de aula, os estudantes vivenciaram a experiência do processo de escrita, isto é, viveram o texto como um processo de aprendizagem contendo avaliação dialogada (textual interativa) e oportunidade de reescrita(s). Desse modo, compreende-se que tanto a intertextualidade quanto a progressão temática são indispensáveis para o trabalho com a produção escrita argumentativa, especialmente com estudantes do Ensino Fundamental.
2018	Geová Bezerra Guimarães Sulemi Fabiano Campos	O texto em cena: da reprodução à produção	Base de dados CAPES	Este artigo reflete sobre o ensino da escrita na educação básica. Questionamos a passagem da redação para a produção textual. Para isso, comparamos versões de textos e averiguamos o desenvolvimento da escrita. Fundamentamo-nos no dialogismo bakhtiniano, que compreende o trabalho com a escrita como processo; na reformulação do dizer do outro, ancorado nos postulados de Authier Revuz (1990; 2004) e Fuchs (1985); e na dinamicidade do trabalho linguístico proposto por Geraldini (2013). Os resultados indicam que o ensino da escrita, a partir de um trabalho reflexivo, pode constituir-se como uma prática exitosa na escola.
2019	Luciana Maria Crestani	Produção textual numa perspectiva enunciativa: uma sequência didática		Este trabalho é fruto de uma pesquisa teórico-aplicada que teve como objetivos investigar sobre a produção de textos numa perspectiva enunciativa (BAKHTIN, 2011) e desenvolver uma proposta de ensino de produção textual nesse viés. O gênero artigo

	Silvânia de Araujo Pes	com o gênero artigo de opinião Base de dados CAPES	de opinião foi tomado como foco da atividade e a produção seguiu os moldes de uma sequência didática, nos termos de Schnewly e Dolz (2010). A prática foi desenvolvida com uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul. Neste artigo, relatamos o processo de aplicação da sequência didática, apontando as principais dificuldades observadas acerca da produção deste gênero, as atividades desenvolvidas para sanar tais dificuldades e os resultados obtidos ao final do trabalho.
--	------------------------	--	--

Artigos, dissertações e teses: SALA DE AULA INVERTIDA

2018	Lysley Ferreira dos Santos	Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender história: a sala de aula invertida Base de dados BDTD	Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), ocorreu uma revolução social, alterando o modo como os alunos contemporâneos estão aprendendo. Nesse sentido, estudos indicam a necessidade da utilização de metodologias ativas nas práticas pedagógicas. Acredita-se que a metodologia Sala de Aula Invertida, aliada ao uso das TDIC, pode contribuir com os professores nesse processo. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa buscou analisar os desafios e potencialidades da metodologia Sala de Aula Invertida como possibilidade para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História. Para tanto, os objetivos específicos se encaminham no sentido de: planejar e organizar as aulas de História de acordo com a metodologia da Sala de Aula Invertida, propondo aos alunos a análise prévia de vídeos, possibilitando a otimização do tempo em sala de aula para realização de pesquisas, debates e atividades em grupo. Levantar as impressões dos alunos por meio de questionários e entrevistas sobre a utilização da metodologia nas aulas de História. Criar um infográfico interativo com informações e orientações aos professores de História, alunos e demais interessados, sobre a Sala de Aula Invertida. A pesquisa foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, seguindo caminhos teóricos e empíricos. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, seguindo as seguintes etapas: 1) pesquisa bibliográfica; 2) aplicação de questionário aos sujeitos da pesquisa; 3) aplicação da metodologia sala de aula invertida; 4) entrevista junto aos alunos participantes com o objetivo de analisar os desafios e contribuições da prática metodológica em seu aprendizado; 5) análise qualitativa dos dados e apresentação dos resultados. Os dados demonstraram, entre outros aspectos, a boa aceitação e anseio dos alunos por metodologias mais ativas no processo de ensino e aprendizagem, a necessidade de investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas e formação contínua dos professores para uso das TDIC. Acreditamos que esses resultados poderão auxiliar os professores, não só de História, como também de outras áreas do conhecimento, a repensar e inovar suas práticas em sala de aula, possibilitando a multiplicação e troca de informações e experiências
2018	Glauco de Souza Santos	Reflexões docentes no ensino híbrido: O papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula	Essa pesquisa se insere na linha de pesquisa de Novas Tecnologias na Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: currículo da Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Muitas escolas vêm implantando TDIC em suas salas de aula nas últimas décadas, porém a formação do professor para a utilização dessas ferramentas digitais com o intuito de promoção da autonomia de seus alunos não tem acontecido de forma satisfatória. Neste sentido, este estudo objetiva identificar as etapas vivenciadas pelo professor ao implantar a sala de aula invertida na sua prática pedagógica com o uso de TDIC. Para atingir esse objetivo, esta pesquisa foi fundamentada em um referencial baseado em alguns autores para a definição do conceito de autonomia como Paulo Freire e John Dewey. Além disso,

		Base de dados BDTD	<p>utilizou-se de Donald Schön para o entendimento sobre o processo de reflexão sobre a ação realizada pelos docentes e finalizou-se com José Moran, José Valente, Maria Elizabeth Bianconcini e outros para definir metodologias ativas e sala de aula invertida. Para realizar a investigação, a trajetória metodológica deste estudo perpassou pela realização e quatro encontros quinzenais em formato de sala de aula invertida com cinco professores do Ensino Básico do Colégio Eccos de São José dos Campos (SP), onde discutiram os textos de apoio previamente trabalhados em casa, socializavam a prática aplicada na semana anterior e construíram novo plano de aula no modelo de sala de aula invertida. Dessa forma, os relatos e o material produzido pelos docentes ilustraram o caminho que percorreram no processo reflexivo para configurar sua prática no modelo de sala de aula invertida, colocando o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Concluiu-se com essa dissertação que a partir da implementação de metodologias ativas, o professor busca reelaborar sua função no processo de ensino e aprendizagem, entendendo o papel de protagonismo do aluno e abrindo espaço para a construção da autonomia.</p>
2019	Maria Izabel Muraro	<p>Sala de aula invertida nas aulas de matemática no ensino fundamental - anos iniciais</p> <p>Base de dados SIBI/ UFPR</p>	<p>O presente trabalho insere-se na Linha de Pesquisa - Teoria e Práticas de Ensino, do Programa Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados: gravações de áudios e vídeos, questionários e observações da pesquisadora registradas em um diário de campo. Tem como objetivo analisar a Sala de Aula Invertida (SAI) nas aulas de Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Os participantes desta pesquisa são estudantes de uma Escola Municipal de Curitiba/PR. O aporte teórico aborda a SAI, as tecnologias e sua presença no ensino de Matemática e as pesquisas acadêmicas sobre Sala de Aula Invertida. Para isso, o embasamento teórico apropriou-se das teorias de Andrade e Souza (2016), Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), Bergmann e Sams (2012), (2016), Brito e Fofonca (2018), Camas e Brito (2017), Gomes e Brito (2017), Freire (2016), Moran (2013; 2015) e Góes e Góes (2015; 2018), que abordam e corroboram com os conceitos descritos anteriormente. As análises foram realizadas considerando quatro aspectos: utilização de videoaulas na aplicação da (SAI); cooperação, participação e interação estudante-estudante proporcionada pela SAI; a presença dos responsáveis pelos estudantes nas tarefas de casa; e o movimento proporcionado ao ensino da matemática pela SAI. Os resultados demonstram que a SAI é uma metodologia eficaz e pode ser aplicada no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, pois possibilita o crescimento pedagógico do estudante e muda a dinâmica das aulas tornando-as mais atrativas.</p>
2019	Márcia Alexsandra Rodrigues de Oliveira	<p>O ensino de Ciências e Biologia e a sala de aula invertida: uma tendência contemporânea</p> <p>Base de dados BDTD</p>	<p>A pesquisa propõe que aspectos da “Sala de Aula Invertida”, podem impulsionar outras metodologias diferenciadas, pois poderá possibilitar uma “escuta sensível”, a “reflexão-ação” e a “aprendizagem significativa”. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro momento do trabalho incluiu a visita em estabelecimentos de ensino público da zona norte de Porto Alegre, RS (em Abril/2017), onde ocorreu a aplicação de um questionário com professores de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio. Foi verificado junto a estes, o que compreendiam sobre a metodologia da sala de aula invertida, e se estariam dispostos a participar de um projeto piloto com a metodologia em questão. Em sua maioria, os professores informaram que não tinham até então ouvido falar sobre esta proposta de ensino. Ainda assim entre os entrevistados, alguns se colocaram à disposição para a realização do trabalho, e por um a questão de logística (localização da escola, horários do professor, acessibilidade</p>

			<p>demonstrada no primeiro contato), foi escolhido então na etapa de coleta de dados com os professores; uma professora de biologia para o desenvolvimento do projeto piloto. As respostas obtidas foram examinadas sob o enfoque metodológico da Análise Textual Discursiva identificando aspectos conceituais dos referenciais teóricos da escuta sensível e da reflexão-ação. O segundo momento foi à realização do projeto piloto, com a aplicação de uma Unidade Potencialmente Significativa (UPS). O tema principal foi o conteúdo de Citologia, subdividido em roteiros dos quais foram aplicados (aulas à distância e presenciais): Histórico e Importância da Célula, e Química Celular. O segundo momento da pesquisa foi desenvolvido em um estabelecimento de ensino público, da zona norte de Porto Alegre, RS (final de março e início de Abril/2018), em uma turma de 1º ano do ensino médio noturno. As ferramentas tecnológicas utilizadas foram uma plataforma de ensino chamada Edmodo para disponibilizar materiais teóricos e vídeos de apoio aos alunos, e o celular como forma de acesso à plataforma fora do contexto escolar. Nesta plataforma os conhecimentos prévios dos alunos eram identificados através de perguntas a respeito do assunto que seria abordado em aula. As perguntas posteriores que consideravam os conhecimentos prévios identificados e os novos conceitos eram tarefas em que os alunos foram orientados a responder na plataforma, e registrar em folha para auxiliá-los nas discussões em sala de aula. Neste contexto, os alunos foram arranjados em círculo para oportunizar a todos ter vez e voz na hora de expor seus conhecimentos. Nas atividades com os alunos, as respostas obtidas receberam o enfoque metodológico da Análise Textual Discursiva (ATD) e foi analisado à luz da aprendizagem Significativa David Ausubel. Os resultados obtidos nas duas etapas da pesquisa possibilitaram reflexões sobre o quanto são difíceis mudanças no contexto da prática escolar; propor atividades que sejam ativas e potencialmente significativas para o aluno, e proporcionar um ambiente na sala de aula participativo e dialógico, ainda apresenta barreiras a serem rompidas pelos alunos, pelos docentes e pela própria comunidade escolar.</p>
2019	Ozair da Silva Mota	Sala de aula invertida no ensino de química: limites e possibilidades em uma escola pública da educação básica	<p>O objetivo desta pesquisa foi o de analisar os limites e possibilidades da Sala de Aula Invertida no Ensino de Química em uma escola pública da educação básica. Para isso foi elaborada uma unidade didática sobre o conteúdo de Termoquímica, o qual foi escolhido por fazer parte do programa da disciplina de Química e o que seria ministrado no período de aplicação da proposta pelo professor autor deste trabalho. A sequência didática compreendeu 12 aulas, as quais foram desenvolvidas uma parte de forma virtual, utilizando-se a Plataforma Google Sala de Aula e a outra parte presencialmente em sala de aula e abordou os seguintes tópicos: Introdução à Termoquímica, Conceito de energia e fontes de energia; Combustíveis, formas alternativas de energia e combustão; Medida de calor, unidades de calor e cálculo da quantidade de calor; Realização e discussão de experimento sobre a determinação do poder calorífico de alguns combustíveis; Combustíveis, reações endotérmicas e exotérmicas, reações de combustão e calorimetria; Conceitos de entalpia, variação de entalpia, processos endotérmicos e exotérmicos, a variação de entalpia nas mudanças de estado físico e gráficos de variação de entalpia; Conceitos de entalpia padrão e entalpia de reações Químicas; entalpia de formação, entalpia de combustão e energia de ligação; Realização e discussão de experimento sobre a determinação do calor de combustão da castanha do Pará, de nozes e do amendoim; Poder calórico dos alimentos e alimentação saudável; e Atividade de elaboração e análise de uma dieta diária individual em termos calóricos. Para a constituição dos dados foram utilizados os diários de campo do professor, as respostas das atividades postadas no ambiente virtual de aprendizagem pelos alunos e um questionário final avaliativo sobre a metodologia desenvolvida sendo que os colaboradores da pesquisa foram 25</p>
		Base de dados	

		SIBI/ UFPR	<p>alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública da educação básica localizada no município de Curitiba-Pr. Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram entre as limitações: a ausência física do professor no momento em que o aluno assiste as videoaulas, a defasagem ou ausência das TDIC na escola e por parte de alguns alunos. Por outro lado, as possibilidades pedagógicas identificadas a partir dos dados constituídos foram muito animadores e destacamos, entre elas: o maior protagonismo dos alunos; a ampliação e aprofundamento dos estudos, sobretudo com o uso do universo de informações e videoaulas disponíveis na internet; a maximização e intensificação das relações aluno-aluno e aluno-professor e a possibilidade de se ter as aulas disponíveis 24 horas por dia nos 7 dias da semana, o que consiste em trabalhar dentro da realidade digital na qual estamos vivenciando e nossos alunos são “nativos”. Como produto educacional foi elaborado um tutorial contendo instruções sobre como gravar videoaulas no Youtube, como inverter as aulas utilizando a plataforma Google Sala de Aula, bem como a unidade didática sobre Termoquímica desenvolvida para avaliar a proposta.</p>
2016	Laura Boraó Moreno Ramon Félix Palau Martín	<p>Análisis de la implementación de Flipped Classroom en las asignaturas instrumentales de 4º Educación Secundaria obligatoria</p> <p>Base de datos CAPES</p>	<p>Este estudio analiza, con una metodología mixta aprovechando datos cualitativos y cuantitativos, si la incorporación de Flipped Classroom o clase invertida, mejora, frente a la clase tradicional, los resultados obtenidos en las asignaturas instrumentales de la Comunidad. Esta investigación se ha llevado a cabo en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a 47 alumnos de un centro concertado de Valencia, intentando demostrar los beneficios en la motivación, en el interés y en los resultados académicos del docente que conlleva la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
2016	Juan José Galindo Maria Graciela Badiilla Quintana	<p>ación docente a través de la metodología Flipped Classroom: Percepción de docentes y estudiantes de Educación Secundaria</p> <p>Base de datos CAPES</p>	<p>La metodología de enseñanza – aprendizaje Flipped Classroom constituye una propuesta pedagógica que fomenta un estilo de aprendizaje de mayor protagonismo del estudiante, porque previamente pone a su disposición los contenidos a fin de que en la sesión presencial se utilicen estrategias de asimilación mediante el trabajo colaborativo y cooperativo. Esta investigación de enfoque cualitativo, presenta el diseño e implementación de esta metodología en un establecimiento educativo en Chile. El objetivo general es conocer la percepción de los docentes y estudiantes de secundaria acerca del proceso de innovación docente a través de la clase invertida. Se utilizó un diseño de investigación bajo el modelo de Teoría Fundamentada. Los resultados obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, dan cuenta de que la metodología fomenta la interacción del estudiante con las TIC como soporte y apoyo para la preparación de la clase, genera diversos escenarios de aprendizaje que aumentan la motivación y las altas expectativas en los estudiantes y docentes que participaron de la experiencia.</p>
2018	Tobias Espinosa Ives Solano Araujo Eliane Angela Veit	<p>Aula invertida (flipped classroom): innovando las clases de física</p>	<p>Aulas puramente expositivas, con alumnos pasivos y comúnmente inhibidos a cualquier acción interactiva. Ese retrato de la enseñanza tradicional difiere del perfil de los alumnos actuales, los cuales en su mayoría están constantemente conectados a internet, con acceso fácil a la información y habituados a ambientes interactivos, sean estos virtuales o presenciales. Una posible corrección a esa dissonancia se encuentra en la inversión de la sala de clase, lo que significa que los alumnos toman contacto con el contenido en casa y el tiempo disponible en la sala de clase que, tradicionalmente, es utilizado para exposiciones prolongadas del profesor, es utilizado para que los alumnos estudien, interactuando activamente con sus pares y con el profesor. El presente artículo</p>

		Base de dados CAPES	<p>presenta la metodología de enseñanza conocida como aula invertida y diferentes métodos que permiten esa inversión en la enseñanza de la física. Discutimos los motivos que pueden incentivar al profesor a modificar su práctica, como también las principales dificultades que puede encontrar en ese proceso.</p>
Artigos, dissertações e teses: PEER INSTRUCTION			
2016	Thiago Yamashita Paiva	<p>Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de metodologias ativas no ensino de matemática</p> <p>Base de dados BDTD</p>	<p>Muitos professores de matemática, da educação básica até o nível superior, estão preocupados em procurar métodos alternativos de ensino, mas abandonar a aula expositiva parece ser uma tarefa muito complicada, pois nem sempre é fácil romper com a lei da inércia, que nos impulsiona a continuar atuando da mesma forma, repetindo modelos pedagógicos centenários. Com o objetivo de contribuir com essa discussão no âmbito da atuação do professor de matemática, este trabalho apresenta uma breve descrição sobre algumas metodologias de aprendizagem ativas e colaborativas que estão sendo utilizadas em Universidade e escolas do Brasil e de outros países. Um enfoque maior é dado ao <i>peer instruction</i> ou aprendizagem pelos colegas (ApC). Inclui-se também um relato de observação de uma aula de matemática realizada com a técnica ApC em uma escola de ensino médio da rede pública do Distrito Federal.</p>
2017	Maurício Siqueira da Penha	<p>Utilização de um ambiente virtual para o ensino de leis de Ohm no ensino básico</p> <p>Base de dados BDTD</p>	<p>O papel do professor e sua forma de atuar em classe passam pelo desafio de se redefinir numa sociedade onde as tecnologias móveis estão disseminadas e o acesso à informação está ao alcance dos dedos de qualquer jovem. Nesse sentido, propomos em nosso trabalho uma sequência didática, que tem por objetivo utilizar de um ambiente virtual para ensinar as leis de Ohm, fazendo uso de smartphones ou tablets em classe. O produto desenvolvido nesta dissertação foi a utilização de um ambiente virtual para o ensino de Leis de Ohm no ensino básico. Os dispositivos móveis servem de suporte tecnológico para que se use de simulações do PhET para a lei de Ohm com o aplicativo Android denominado Física in mãos. Com a observação da simulação os alunos respondem a um questionário e com os dados extraídos podem construir gráficos (de Tensão vs Corrente elétrica, Resistência vs Comprimento e também de Resistência vs Área) com o auxílio de outro aplicativo, denominado Vernier Graphical Analysis. Nossa proposta inclui também um questionário de avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca de eletricidade. Para a avaliação final da sequência é proposto um questionário a ser respondido pelos alunos segundo o método de instrução pelos colegas, de Eric Mazur. Para implementação desse método em nosso produto utilizamos mais um aplicativo, o Plickers, que permite o professor, com o auxílio do smartphone e de placas de respostas distribuídas aos alunos, construir estatísticas das respostas dos alunos. Ao aplicar o produto em turma do ensino médio de uma escola pública do estado do Rio de Janeiro observamos um comportamento mais participativo e interessado dos alunos, por conta da metodologia que fazia uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O papel do professor nesse contexto mudou, deixando de ser um transmissor para ser um facilitador e mediador entre alunos, conhecimento e meios de aprendizagem. A elaboração do produto teve como fundamento teórico a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.</p>
2017	Maykon Gonçalves Müller	<p>Uma revisão de literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino</p>	<p>Este trabalho apresenta resultados de uma revisão da literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction (PI). Respondemos às seguintes questões de pesquisa: Em quais contextos de ensino (nível de ensino, país, área de ensino e disciplinas) pesquisadores têm investigado o PI? Que impactos o</p>

	Ives solano Araujo Eliane Angela Veit Julie Schell	Peer Instruction (1991 a 2015) Base de dados SCIELO	PI tem produzido na aprendizagem dos estudantes? Quais são os resultados instrucionais da implementação do PI em termos das atitudes dos professores em relação à metodologia e das modificações feitas na estrutura original da metodologia? Quais são os principais aspectos teóricos e metodológicos que pesquisadores utilizam para investigar implementações do PI? Os resultados da literatura apontam que grande parte das publicações foram conduzidas em universidades norte-americanas, em disciplinas da área STEM, com destaque à disciplina de Física. A adoção do PI apresenta impactos positivos na aprendizagem conceitual dos estudantes, na habilidade de resolução de problemas e no desempenho acadêmico. Desenvolve sentimentos positivos relacionados à aprendizagem dos conteúdos e à metodologia. Professores realizam modificações ao implementar o PI integrando-o com outras metodologias, demonstrando sua flexibilidade. A maioria dos estudos é apoiada por análises empíricas e estatísticas, mas não por estruturas conceituais ou referenciais teóricos. Esta lacuna apresenta oportunidades para contribuições futuras.
--	--	---	---

FONTE: A autora (2021).

São vozes que promovem um diálogo instigante e reflexivo, portanto, trazê-las para esse momento é indispensável. Além disso, colaboram para um dialogismo com a literatura teórica e o sujeito professor que num movimento didático (FREIRE, 2019a) analisa suas ações, revê a teoria e modifica sua prática; numa postura de eterno aprendiz, ou seja, o educador tem uma postura de estar sempre disposto a aprender com o que faz e com o próprio discente.

Nessa perspectiva, o docente se torna protagonista de sua práxis pedagógica na medida que olha para si como um ser em constante relação com o outro e com o mundo, tornando-se capaz de “interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta realidade” (ROSSATO, 2008, n.p). Assim, Freire (2019b, p. 52) afirma que a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

O exercício indissociável da ação e reflexão Freire (2019b) sobre si, sobre os outros e o momento histórico por parte do professor, instiga-o a um processo de permanente formação e promove desafios

a tencionar o saber, tornando-o problematizador e construtor crítico, mostrando que o saber tem valor e acontece de forma compartilhada, envolve-nos a participar do seu conhecimento, quebrando o paradigma de conhecimento absoluto. (FORTUNA, 2015, p. 67)

Devo, isto posto, apresentar as contribuições dos pesquisadores com os quais dialoguei nas próximas páginas deste estudo. Oliveira (2014) realiza um levantamento histórico em relação ao tratamento dado ao texto no campo da linguística para, posteriormente, apresentá-lo na perspectiva da Linguística Textual e a Análise do Discurso, sendo visto, subsequentemente, de um contexto específico: a escola.

Nesse cenário plural que é a escola, as pesquisas de Brum (2019) e Vasconcelos (2019), permitem-nos fazer apreciações quanto ao uso das tecnologias digitais no processo de escrita colaborativa e a aplicação de uma sequência didática baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Contextos tão distintos, mas que convergem ao ponto comum: o estranhamento inicial quanto a leitura do texto do aluno por seus pares e pela comunidade. Como também, apresentam as conquistas obtidas pelos sujeitos participantes da pesquisa; demonstrando a importância de se colocar o aluno como sujeito ativo do processo e o professor como seu mentor em potencial. Guimarães e Campos (2018), também contribuem ao refletirem sobre a prática de escrita feita pelos alunos da educação básica por meio do trabalho reflexivo com a linguagem, numa perspectiva enunciativa; tal como Crestani e Pes (2019).

Santos (2019) contribui ao expor que o professor precisa refletir sobre as responsabilidades ao trabalhar com o texto escrito; visto que a mediação e a interação são contundentes no processo de escrita. Além disso, é atribuição do professor pensar as metodologias que primam por uma avaliação dialogada. Ouso dizer que antes, por uma ação dialogada.

Pensando nas metodologias as quais Santos (2019) atribui como responsabilidade do professor, que o estudo de Santos (2018a) e Santos (2018b) são ricas em contribuições quanto a metodologia sala de aula invertida. Em seus estudos os pesquisadores propõem o uso de recursos que vão além dos vídeos propostos por Bergmann e Sams (2019). Também, expõem desafios provenientes de suas aplicações; chamando a atenção para a necessidade de ter paciência e persistência no início. Da mesma forma são as contribuições de Muraro (2019), Oliveira (2019) e Mota (2019). Esses pesquisadores, elencam em suas produções os benefícios promovidos pela aplicação da SAI em múltiplos contextos educacionais brasileiros. Galindo e Quintana (2016), Moreno e Martin (2016), Espinosa, Araujo, Veit (2018) o fazem em um cenário internacional. Esses ainda sugerem outras metodologias para aplicar juntamente a SAI, como é o caso da aprendizagem por pares (*peer instruction*).

As contribuições referentes a essa metodologia, para a pesquisa que desenvolvo, vem de Paiva (2016) e Penha (2017) ao exporem os benefícios da aplicação para estudantes do Ensino Médio. Muller, Araujo, Veit e Schell (2017) contribuem fazendo uma revisão da literatura em artigos publicados em revistas entre os anos de 1991 e 2015, nas bases de dados internacionais; apontando benefícios alcançados por intermédio de sua aplicação. Além disso, sugerem outras metodologias que possam a ela ser associadas.

Na próxima subseção conhecer-se-á o percurso histórico da língua portuguesa como pontapé para entender como se construiu o fazer pedagógico do professor desse componente curricular em relação ao texto produzido pelos alunos e a que concepção de texto este estudo se refere. Além disso, será necessário compreender o que são metodologias ativas, em especial, para essa pesquisa, a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares (*peer instruction*), para empregá-las em uma prática de produção textual. Nesse momento dialógico, minha voz de professora e aspirante a pesquisadora juntar-se-á às dos pesquisadores relacionados anteriormente e alguns teóricos das áreas de estudo mencionadas.

3.2 Percurso histórico da Língua Portuguesa: breve panorama da produção de texto na escola

Se levantássemos a um grupo de pessoas - crianças, adolescentes ou adultos - a questão da facilidade ou não com que realizam o processo de escrita, muito provavelmente teríamos como resposta às dificuldades que o percurso dessa atividade impõe a boa parte das pessoas. A produção textual constitui-se o pesadelo que assola, particularmente, mas não exclusivamente, o meio acadêmico nos mais diversos segmentos.

Talvez o modo como essa relação se constituiu encontre eco na historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil⁶, importante para se estabelecer as condições existentes entre as concepções de linguagem e o ensino que subjazem os objetos de conhecimento da língua materna, tendo como foco a produção escrita,

⁶ Não retomarei a história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil em suas múltiplas facetas. O recorte será dado em torno do ensino da escrita.

elemento-chave desse estudo. Assim, a Figura 5, linha do tempo, apresentará os principais pontos dessa historicidade.

FIGURA 5 – LINHA DO TEMPO: BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Língua Portuguesa:

breve histórico para entender a questão da produção textual



Primeira metade Séc. XVIII

Língua Portuguesa não fazia parte do currículo:

1. Destaque para o latim;
2. Língua Portuguesa não fazia parte do uso social;
3. Ensino dominado pelos jesuítas.



Anos 50 do Séc. XVIII

Marquês de Pombal torna obrigatório o uso da Língua Portuguesa no Brasil, baseado na proposta de Antônio Verney, autor de "O verdadeiro método de estudar", que propõem além da alfabetização o estudo da gramática de Língua Portuguesa precedendo o latim.



Séc. XIX 1808

O latim vai perdendo seu uso e valor social, ao passo que a gramática do português ganhava mais autonomia. A língua passa a ser vista como uma área do conhecimento. Além disso, a implementação da Imprensa Régia cria condições para edições de obras de autores brasileiros.

Início do Séc. XX

A disciplina de português manteve a tradição da gramática, retórica e poética. A análise que se faziam dos textos, eram dos autores consagrados. Nesse período, não havia instâncias de formação do professor (surgindo só no ano 30).



Anos 1950/1960

Mudanças sociais substanciais começam a ocorrer: os filhos de trabalhadores incorporam os bancos escolares até então destinado aos 'filhos de família'. Com isso, há um recrutamento mais amplo e menos seletivo dos professores. O estudo da língua começa a se constituir uma disciplina com conteúdo articulado: se estuda a gramática (ainda com supremacia) a partir do texto ou o texto como instrumento que a gramática oferece. Assim, incorporam-se exercícios de gramática, interpretação e redação.





1970

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5892/71), resultante da intervenção feita pelo movimento militar de 64.

A língua passa a ser considerada como instrumento para o desenvolvimento da ideologia do governo vigente.

O objetivo de ensino passa a ser: pragmático e utilitário, sendo o aluno considerado emissor e receptor de códigos verbais e não-verbais.

A gramática é minimizada e o foco recai sobre o desenvolvimento do uso da língua. As primeiras atividades para o desenvolvimento da linguagem oral surgem nos livros didáticos.



Década de 80

Chega à escola aplicada ao ensino da língua materna a **LINGÜÍSTICA** (com foco na descrição da língua falada e escrita), a **SOCIOLINGÜÍSTICA** (trazendo o alerta quanto as variantes linguísticas), a **PSICOLINGÜÍSTICA** (análise dos processos de comunicação humana), **LINGÜÍSTICA TEXTUAL** (análise de textos com foco no processo comunicativo), a **PRAGMÁTICA** (estudo da linguagem no contexto de seu uso na comunicação) e **ANÁLISE DO DISCURSO** (estuda como se constrói as ideologias em um texto).



A partir de 90

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei 9 394/96 que tem como meta expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional frente aos desafios do mundo tecnológico.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - coincidem com ampliação dos meios de comunicação e da novas tecnologias - a internet. Trazem a noção de texto, de discurso e de gêneros discursivos.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular - tem a base da educação em 10 competências. Foca na formação do sujeito para os diversos usos da língua e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa.

SÉCULO XXI - Momento de transição.

Como pode-se observar, até meados da década de 70, o ensino de Língua Portuguesa era baseado, sobretudo, nos estudos gramaticais, pautado “na listagem de nomenclaturas, geralmente voltadas para aspectos morfossintáticos” (MALFACINI, 2015, p. 50), exigindo-se dos estudantes o conhecimento dos conceitos e não a reflexão sobre a língua. O texto seria um produto da literatura. Destarte, é entendido como acabado e concluído, ou seja, a produção textual restringia-se a aplicação da tipologia tradicional clássica em que se deveria escrever narrativas, descrições, dissertações, tendo como modelo a ser imitado a literatura clássica e científica. Em linhas gerais, se o aluno dominasse a norma culta padrão e reconhecesse a estrutura dos padrões clássicos, conseguiria produzir qualquer texto. Portanto,

as poucas situações em que o texto, geralmente literário, era lido em sala serviam para responder a questões de compreensão e, raras vezes, de interpretação, sem que o aluno tivesse um maior contato com o texto e suas condições de produção e recepção. O quadro não mudava muito com relação à redação: o texto era um produto e partia de temas soltos e descontextualizados. Em resumo, o texto não era visto como processo, o leitor não era tratado como co-autor, o aluno-produtor era mero escriba, a gramática vinha descontextualizada e repleta de regras. (SANTOS, s.d, p. 1661).

Sobre isso Oliveira (2014, p. 17) contribui afirmando que o professor, numa atitude autoritária, ao “solicitar tal produção, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas ‘dicas’ de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produza um texto bom”. Talvez aqui esteja a diferença de entendermos o que é atitude autoritária e autoridade de conhecimento, segundo Demo (2012).

O professor autoritário impõe sistemas não discutíveis ou dialogados com seus alunos, enquanto que o professor com autoridade de conhecimento, busca no processo de ensino e de aprendizagem diferentes meios e recursos de fazer seus alunos buscarem e aprofundarem informações; levando-os a construção e autonomia crítica das informações. Assim, os educandos aprendem a resolver problemas e a criar, sem fórmulas mágicas; partindo sempre do conhecimento científico que é a função da escola.

O real problema do ensino da Língua Portuguesa, portanto, pode não estar na forma culta; mas na ausência de aprofundamento crítico e na busca por fórmulas decoradas. Tal qual, a inexistência do diálogo necessário e histórico da transformação da língua gramatical, que nos auxilia na melhor construção de metáforas e diferentes

outras figuras de linguagem que fornecem repertório para a construção da imaginação e desenvolvimento de nossos alunos.

A essa realidade que se delinea, Paulo Freire (2019b, p. 80) nomeou de educação bancária por se tornar “um ato de depositar”. Essa educação, como explicitado, tem no educador aquele que faz uso da palavra para comunicar, expor seu saber num ato que ele considera como uma doação e, no educando, o receptor desses depósitos. Alguém que pacientemente recebe, memoriza e repete; por conseguinte, menos crítico. Paulo Freire (2019b, p.83) reforça essa visão dizendo que “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles”.

Acredito, em virtude disso, que da mesma forma que se acostumou a depositar regras gramaticais sem o entendimento necessário do aluno, sem a discussão em sala de aula dos movimentos da língua, posto que ela é viva e por isso evolui; possivelmente, a própria formação do aluno para entender o texto e os diferentes gêneros que permitem diferentes usos da língua compromete o aprofundamento de seus estudos e estratégias de leitura e produção de texto com os professores.

De modo a poder entender o professor em suas aulas de Língua Portuguesa, traz-se-á a discussão sobre o texto na próxima subseção.

3.2.1 Texto e seus pretextos

O ensino de Língua Portuguesa passou por diversas modificações que resultaram em concepções múltiplas de produção de texto como traz (OLIVEIRA, 2014) ao expor que definir texto “depende da vertente teórica na qual esteja embasado” e pode ser observado (Quadro 1) nas vozes que ela e outros pesquisadores (BRUM, 2019; VASCONCELOS, 2019; SANTOS, 2019) evocam.

CONCEPÇÃO DE TEXTO NA VOZ DE ALGUNS AUTORES

AUTOR	CONCEPÇÃO
Guimarães (2012)	<p>“Conjunto articulado de frases, resultados mecanismos léxicos-gramaticais que interagem na superfície do textual” (p.19)¹</p> <p>“Estrutura que se identifica como o significado global do objeto do texto” (p. 19)¹</p>
Haliday e Hasan (apud Zandwais, 2020)	“Qualquer passagem oral ou escrita, tomada como uma unidade, não importando a extensão” e como “unidade da linguagem em uso” (p. 20) ¹
Holand Harweg (apud Koch, 1997)	“Uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas”. (p.21) ¹
Harald Weinrich (apud Koch, 2012)	“Sequência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, de modo recíproco, constituem o contexto”. (p.21) ¹
Dieter Wunderlich (apud Koch, 1997)	“Tratado em suas obras as questões relativas às dêixis e aos atos de fala” (p. 21) ¹
Siegfried J Schmidt (apud Koch, 1997)	“Qualquer expressão de um conjunto linguístico em um ato mais global de comunicação” (p. 21) ¹
Robert de Beaugrande e Wolfgang U Dressler (apud Koch, 1997, 2012)	“Dedica-se ao exame dos padrões de textualidade, que se entende como: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade” (p. 21) ¹
Beaugrande (1997 apud Marcuschi, 2008)	“Um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (p. 47) ³
Marcuschi (1983)	“O texto é como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (p. 22) ¹
PCN (1997)	“Um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade” (p. 36) ¹
Koch (1997, 2002, 2015)	<p>“Lugar de constituição e interação de sujeitos sociais, como um evento que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente objetos-de-discurso e sentidos, como função de escolha operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece. O texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado” (p. 36)¹</p> <p>“O conceito de texto depende do conceito de língua e sujeito” (p. 30)²</p> <p>“O texto é uma sequência de atos de fala; pelas vertentes cognitivas como fenômeno primeiramente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais. Assim,, o texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem a interpretação ou transmissão de uma mensagem” (p. 30)²</p> <p>“O texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção da base sociocognitiva-</p>

	interacional)” (p. 33) ⁴ “O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação entre os interlocutores, sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e por ele são construídos” (p. 36) ⁴
Koch e Travaglia (1993)	“Texto não é um aglomerado de palavras ou frases descontextualizadas” (p. 47) ³
Bronckart (2007)	“Toda e qualquer produção de linguagem situada, oral e escrita. Cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial. enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar a coerência interna” (p. 47) ³
Costa-Val (2006)	“Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística, falada ou escrita, de qualquer extensão. dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal [...] um texto é uma entidade de linguagem em uso cumprindo uma função identificável” (p.30) ²
Cavalcante e Custódio Filho (2010)	“O texto é construído a partir da relação estabelecida entre o enunciador, sentido/referência e co-enunciador num dado contexto sociocultural” (p. 47) ³
Kleiman e Moraes (1999)	“É toda construção cultural que adquire significado devido a um sistema de códigos e convenções “ (p. 47) ³
Silva (2011)	“Como um processo resultante de muitas operações de comunicação que dependem do sujeito e do contexto social e nunca finda”. (p. 34) ⁴
¹ Páginas referentes a pesquisa de OLIVEIRA (2014). ² Páginas referentes a pesquisa de BRUM (2019). ³ Páginas referentes a pesquisa de VASCONCELOS (2019). ⁴ Páginas referentes a pesquisa de SANTOS (2019).	

FONTE: Elaborado a partir de consultas a OLIVEIRA (2014); BRUM (2019); VASCONCELOS (2019); SANTOS (2019).

Com o desenvolvimento da globalização e, conseqüentemente, das ciências e da tecnologia aliada à abertura das escolas populares, a concepção em relação à língua e à própria produção textual evoluíram. Os textos passam a ser vistos como organismos vivos que se constituem e dialogam dentro das esferas sociais, tornando-se, portanto, entendidos como prática social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), nessa nova ordem, abordam a escrita em uma dimensão discursiva, ou seja, enquanto produto da interação social, mas como conteúdo essencialmente procedimental, demandando uma metodologia adequada à aprendizagem desse “saber fazer”.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN, 1997, p.29).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2018) inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita no momento de produção textual: os próprios campos, gêneros, situação comunicativa, o interlocutor, a variação linguística. Frequentemente aparecendo articulada a outras práticas linguísticas tais como a leitura e as análises linguísticas/semióticas, agora em ambientes digitais.

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos e contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de texto em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p.67).

O texto, por conseguinte, é entendido como uma necessidade social, fruto da interação entre os sujeitos em um determinado contexto histórico. Assim, conforme Bakhtin (2018, p. 263) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, ou seja, a linguagem exerce função comunicativa a serviço do ser humano, facilitando as interações seja por intermédio da escrita, da oralidade, do gesto, do símbolo, do desenho, da imagem ou, ainda, da constituição de linguagens híbridas.

Fato é que cada um desses textos, que tomarei como o sinônimo de enunciado (numa concepção bakhtiniana), “é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2018, p. 272), constituindo-se em “um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo de objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetal” (BAKHTIN, 2018, p. 289)

Não se caracterizando, desse modo, como ação neutra. Ao contrário, é absolutamente intencional mesmo que não se tenha clareza quanto ao impacto que se estabelecerá com e no interlocutor. Sobre isso, concordo com Antunes (2007, p. 21) ao destacar que a produção de texto “é um ato humano, social, político, histórico, ideológico e que tem consequência, que tem repercussões na vida de todas as pessoas.”

Sem dúvida, esse é o primeiro passo para se entender o texto e as implicações que se constituem no processo de ensino e aprendizagem da produção textual nas instituições escolares. Com intuito de conceber a concepção de texto que permeia essa pesquisa, é preciso pensar no caráter metamórfico que marca os enunciados, conforme explicitado por Antunes (2007, p. 51): “no mundo do texto, predomina o heterogêneo, a diversidade; ou melhor, predomina o conflito entre o sistemático e o provisório. Quem decide é quem está no comando: as pessoas em interação”.

Tais enunciados constituem-se sistemáticos na medida que recorremos aos gêneros do discurso, a que Bakhtin (2016, p. 12) menciona serem “tipos relativamente estáveis de enunciados”, para organizar nossas intenções comunicativas e objetivos aos quais pretendemos alcançar. Provisório, quando recorremos ao dialogismo estabelecido entre os sujeitos da interação, o contexto social e os interesses constituídos numa micro ou macro esfera histórica. Isso também marca a diversidade do gênero. No entanto, “cada texto (cada enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2016, p. 74). Para o pensador e filósofo “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2016, p. 39)

Essa relação que se estabelece entre o autor, o leitor e o diálogo por ambos edificado resulta que, para se produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013, p. 137)

Isto posto, concordo com Crestani e Pes (2019), ao afirmarem que

o texto é, então, aqui assumido como essencialmente dialógico, endereçado a alguém - mesmo que seja a um “perfil” de leitor -, marcado por uma conclusibilidade específica - relacionada à alternância entre os sujeitos da interação - e, “preche” de respostas, assim como Bakhtin (2011) define as características do enunciado (CRESTANI; PES, 2019, P.144)

O texto carrega em sua complexidade e dimensão a beleza de reunir vozes: aquelas que na palavra se fazem ouvidas, aquelas que ecoam numa simbiose intelectual em uníssono, aquelas que impactadas pelo diálogo fundem-se a ele, complementa-o, enriquecem-no ou opondem-se; reverberam novos diálogos e desassossegam novas outras vozes. Fato é que, como afirmou Guimarães e Campos (2019, p. 28) “escrever um texto é, assim, um processo que faz materializar palavras tomadas de outras vozes, não por uma mera repetição, mas por um dizer que se faz novo, embora ecoe tantos outros discursos primeiros”.

Mediante a tudo que foi exposto, nesta pesquisa, o texto é concebido, respeitando a complexidade dos elementos cognitivos, afetivos, sociais e históricos - e, sem a pretensão de limitá-lo numa definição genérica ou estanque - como entidade da comunicação. E, por essa razão, o sustentáculo da vida social, das relações humanas, por isso, inevitável e indispensável à vida humana.

3.3 Metodologia ativa: caminhos para inovar a prática pedagógica

Em todo seu percurso histórico a escola buscou aprimorar seus processos para atender às demandas impostas pela sociedade. Num desses percursos, que marca o final do século XIX, o movimento da Escola Nova, que pregava a liberdade do educando da tutela exagerada dos professores, dando-lhes mais autonomia, chega ao Brasil. O movimento ganhou força após o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que apregoava a importância de se repensar a educação de maneira que

o trabalho seja elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar. (AZEVEDO, 2010, p.50-51).

Nessa abordagem, as estratégias educacionais teriam como finalidade centrar o foco no estudante tornando-o responsável por sua aprendizagem que se constrói na individualidade e na coletividade, por estar ele inserido em uma sociedade na qual precisa “viver e lutar”. Entretanto, esse modelo recebeu muitas críticas por conceber liberdade demais aos discentes. Além disso, os exames que exigiam a memorização e a valorizavam do ensino enciclopédico, coibiram o desenvolvimento dessas e de outras iniciativas que atualmente são chamadas de metodologias ativas de aprendizagem ou metodologias inovadoras de aprendizagem.

A necessidade de uma diversificação na abordagem dos objetos de conhecimento nas instituições escolares estabelecem novas orientações para mudanças e a busca por inovação - que potencializem a aprendizagem, engajem os estudantes e, sobretudo, faça sentido no processo de ensino e aprendizagem - tomam proporções emergenciais decorrentes da inserção das tecnologias digitais, que tornam o mundo mais dinâmico, fluído e intensamente conectado; em todos as esferas sociais, incluindo, mesmo que muitas vezes a contragosto, a escola.

Recorrendo aos documentos norteadores da educação básica contemporânea, encontramos no texto introdutório da BNCC⁷ como características a defesa de propostas, em todos os componentes curriculares, que priorizem as metodologias ativas. Cortelazzo (2018) e seus colaboradores expõe que as metodologias ativas

são identificadas como qualquer atividade onde os estudantes ficam envolvidos em fazer algo e pensar no que estão fazendo. São atividades que tiram o estudante da posição passiva de apenas “receptores” de informação, para uma posição mais ativa de “construtores” de sua própria aprendizagem. (CORTELAZZO, et.al. 2018, p.107).

Camargo e Daros (2018, p. 16) contribuem ao afirmar que as metodologias ativas servem de alicerce para a autonomia e o protagonismo do aluno que aprende de forma colaborativa e interdisciplinar. Portanto,

⁷ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Documento norteador da Educação Básica brasileira, homologado em 2018.

as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor (MORAN, 2018, p. 4).

Um elemento que precisa ser desmistificado em relação às metodologias ativas é a premissa de se pensar que sua adoção acontece única ou primordialmente pelo uso das tecnologias digitais.

As metodologias são estratégias, técnicas, abordagens e perspectivas de aprendizagem individual e colaborativa que envolvem e engajam os estudantes no desenvolvimento de projeto e/ou atividades práticas. Nos contextos em que são adotadas, o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (**mediado ou não por tecnologias**), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo. (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p.12) [grifos meus]

As autoras ainda acrescentam que as metodologias ativas dependem muito da atuação de todos aqueles envolvidos no processo educativo (professores, alunos, especialistas, diretores, coordenadores); ancorando-se, desse modo, em uma visão mais humanista.

São inúmeras as possibilidades de se atuar ativamente em sala de aula. Assim, a escolha de um ou outro método deve levar em consideração as situações de aprendizagem correlacionadas com as características de cada metodologia. Para esse estudo, abordar-se-á a sala de aula invertida (flipped classroom) e a instrução por pares (peer instruction).

3.4 Sala de aula invertida (flipped classroom)

Se vasculharmos os tempos e lugares históricos podemos encontrar centenas de casos individuais em que professores organizaram suas salas de aula de forma invertida. Nomes sem rostos ou rostos sem nomes que perdidos “no fluir da grande temporalidade” (FONTANA, 2003, p.119), as ações restringiram-se ao monopólio prático-intelectual, não se tornando, portanto, um programa ou metodologia de ensino aplicável às disciplinas dos currículos escolares independentes ou não do nível de ensino.

Na visão de Talbert (2019, p. 27), isso é importante. Relega, pois, a concepção de que dar aos alunos trabalho para fazer antes da aula e espaço para depois

participarem é o que nomeamos modernamente de aprendizagem invertida. Afinal, a concepção que delineia essa metodologia exige o olhar sob aspectos mais substanciais e complexos.

Os casos isolados e individuais que marcam o “nascimento” da sala de aula invertida, como mencionado anteriormente, são centenas. No entanto, os registros de pesquisas publicadas, conforme explicita Talbert (2019), remetem a três principais, como mostra o quadro:

QUADRO 3 – ORIGEM REGISTRADA DA SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)

ORIGEM REGISTRADA DA SALA DE AULA INVERTIDA (FLIPPED CLASSROOM)			
LOCAL/ANO	RESPONSÁVEL	MOTIVAÇÃO	SOLUÇÃO
Harvard University Massachusetts (1984)	Eric Mazur Lecionava física para o curso de especialização em engenharia e ciências.	Problema pedagógico Estudantes com falta de conhecimento conceitual em física básica.	Desenvolveu um <i>software</i> em que os alunos podiam ler o texto-base, fazer anotações e perguntas que poderiam ser lidas e comentadas pelos colegas e pelo professor.
		Problema prático Tempo da aula para engajar no processo peer instruction ⁸ .	
		Inovação tecnológica <i>Clicker</i> abriu a votação eficiente e anônima em seus testes conceituais.	
Cedarville University Ohio (1995)	J. Wesley Baker Professor de comunicação que lecionava uma disciplina sobre <i>design</i> .	Problema pedagógico Não havia parte prática de <i>design</i> de páginas de <i>web</i> .	Introduziu uma interface de usuário mal projetada e deixou que os alunos trabalhassem em grupos para melhorá-las. Ano 2000 - Fez uma conferência que apresentava sua visão na íntegra a
		Problema prático Tempo de fala de aula para trabalhar problemas reais de <i>design</i> .	
		Inovação tecnológica Instalação de computadores no campus viabilizou a distribuição	

⁸ Essa abordagem que, atualmente classifica-se como metodologia ativa, será explanada na próxima subseção.

		de suas anotações da aula para os alunos, permitindo a leitura antes da aula.	aprendizagem invertida, usando o termo “sala de aula invertida” para descrevê-la.
Miami Universtiy Ohio (1995)	Professores de economia introdutória.	Problema pedagógico Divergências entre estilos de aprendizagem e o “tamanho único” da aula expositiva.	Os estudantes deveriam: 1. fazer leitura do livro-texto; 2. assistir vídeos pré-gravados em VHS ⁹ ; 3. chegar em aula com 10 perguntas sobre o que leram e assistiram. As aulas teriam espaço para o diálogo a respeito das perguntas, a realização de experimentos de economia e tarefas de laboratório.
		Problema prático Encontrar tempo para incluir uma variedade ampla de atividades que incluísse as variadas aprendizagens.	
		Inovação tecnológica Advento da internet possibilitou utilizar recursos multimídia nas aulas.	

FONTE: Elaborado a partir de TALBERT (2019).

Como se pode observar, as tecnologias digitais ampliaram as possibilidades de inversão da sala de aula, contudo, reforça-se o que foi explicitado por Filatro e Cavalcanti (2018): as metodologias ativas podem ou não ser mediadas pelas tecnologias. Não quero dizer com isso que só se deve pensar por um ou por outro viés, ao contrário, é preciso ficar aberto às possibilidades de mediação para que se viabilize a adequação e a integração das metodologias ativas em contextos múltiplos da realidade educacional que integram todo território brasileiro. Pensar diferente disso é renegar as possibilidades inerentes às metodologias ativas em conceber uma aprendizagem investigativa e pautada na resolução de problemas em “práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o que fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver a autonomia nas tomadas de decisão” (ALMEIDA, 2019, p. xiii)

Outra observação, refere-se ao termo “sala de aula invertida”. Embora tenha sido empregado por J. Wesley Baker em sua conferência no ano 2000, popularizou-se por intermédio dos professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, que

⁹ VHS - *Vídeo Home System* ou Sistema Doméstico de Vídeo, era um padrão comercial para consumidores de gravação analógica de fitas de videoteipe, muito popular nos anos 80 e 90.

lecionavam química para o Ensino Médio, de tal forma que são referenciados por aqueles que se interessam por essa área; como se observa nos escritos dos pesquisadores Espinosa; Araujo; Veit (2018), Galindo; Quintana (2016), Moreno; Martín (2016), Mota (2019), Muraro (2019), Santos, G.S. (2018), Santos, L. F. (2018) e Oliveira (2019).

Bergmann e Sams, assim como os “precursores¹⁰” da sala de aula invertida (SAI) foram impelidos por problemas pedagógicos a buscar uma alternativa e perceberam-na como oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas - movimento indispensável e indissoluto da docência, pois é na reflexão sobre a sua ação que o docente a ressignifica, revê seus objetivos e evita uma aprendizagem vazia de significados e desconexa das exigências sociais. Afinal, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019a, p.40).

A problemática, que assolava Bergmann e Sams, centrava-se nos alunos faltosos que precisavam ter o conteúdo reensinado, cuja solução se deu a partir das gravações de vídeos disponibilizados no Youtube; recém começado. Em seu livro, traduzido para o português, “Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem”, Bergmann e Sams confessam que, inicialmente, gravavam as aulas por puro egoísmo já que despendiam bastante tempo repetindo as lições para os estudantes faltosos. A mudança viria mais tarde quando Aaron (2019) faz a seguinte observação:

O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam ou carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinho (BERGMANN; SAMS, 2019, p.4)

É a partir daí que solicitam que os estudantes assistam aos vídeos como dever de casa e utilizam a sala de aula no auxílio daquilo que não foi compreendido.

¹⁰ TALBERT (2019), em sua obra, menciona que Dan Pink, jornalista londrino, em 2010, escreveu um artigo on-line que descrevia a instrução invertida, destacando o trabalho de outro professor do Colorado, Karls Fisch. Nesta ocasião, teria nascido o termo “sala de aula invertida”, embora ele não apareça no escrito de Pink. Bergmann e Sams teriam feito extensas pesquisas para verificar se a ideia estava sendo usada em outro local, mas não encontraram nada. O autor destaca que a pesquisa de Bergmann e Sams não surgiu a partir do artigo de Lage, Platt e Treglia, mesmo tendo surgido uma década antes e tendo sido citado, pelo menos, 46 vezes em uma busca no Google Scholar para *inverted classroom*, sala de aula invertida, em inglês. Talbert ressalta que o que chamamos de sala de aula invertida é conhecida como aprendizagem invertida, *pre-vodcasting*- instrução inversa e instrução invertida, entre outros.

“Basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 11); ou seja, na visão de Santos, G.S (2018, p. 81) com o “acompanhamento e orientação do professor são desenvolvidas atividades de aprofundamento do conteúdo, desenvolvendo-se os níveis de aprendizagem mais complexos”.

A concepção de SAI exposto por Bergmann e Sams (2019), reverbera como simplista na medida que se considera todos os elementos constituintes da prática pedagógica e a implicação que escolhas conscientes ou não implicam em todo processo. Destarte, faz-se necessário recorrer a outros dizeres para depreender um sentido mais complexo, que esteja em consonância com os contextos políticos e educacionais da nossa atual sociedade.

Opositor a educação bancária, Freire (2019b, p. 83) afirmou que se mantivermos os educandos num movimento constante de depósito, não desenvolverão a consciência crítica que resultaria sua inserção no mundo; portanto, um dos pontos cruciais da SAI é o foco na aprendizagem do estudante. Mota (2019, p. 36) alerta que inverter a sala de aula não depende exclusivamente do docente, é esperado que o estudante assuma um compromisso com as atividades propostas. Desta forma, reforça Muraro (2019, p. 23) que a sala de aula é o espaço de interação com conteúdo e não apenas de transmissão como tradicionalmente acontece. É, portanto, “donde se fomenta el esfuerzo, la colaboración, la sana competitividad y la convivencia¹¹” (MORENO; MARTÍN, 2016, p. 10) e o professor passa a ter o papel de mediador do conhecimento. Sobre isso, Bergmann e Sams (2019, p. 10) afirmam que “inverter a sala de aula tem mais a ver com certa mentalidade: a de deslocar a atenção do professor para o aprendiz e para a aprendizagem”.

Para Valente (2018):

¹¹ É, portanto, onde se fomenta o esforço, a colaboração, a competitividade saudável e a convivência. [Tradução da professora-autora]

Na abordagem da sala de aula invertida o aluno estuda previamente, e a aula torna-se lugar de aprendizagem ativa, onde há perguntas, discussões e atividades práticas. O professor trabalha as dificuldades dos alunos, em vez de fazer apresentações sobre o conteúdo da disciplina. Antes da aula o professor verifica as questões mais problemáticas, que devem ser trabalhadas em sala de aula. (VALENTE, 2018, p.29)

O professor precisa conhecer seu estudante de forma individual e lhe oferecer uma aprendizagem adaptada às suas necessidades. Isto posto, sobressaem dois aspectos para a implementação dessa metodologia: a curadoria ou a produção do material para que o estudante trabalhe individualmente e o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula para um trabalho colaborativo. Cabe ressaltar, mesmo correndo o risco de ser redundante, que “no existe una única manera de invertir el aula. El docente necesita tener libertad para elegir entre diferentes métodos de enseñanza y, de manera crítica, modificarlos cuando sea necesario para que puedan ser aplicados en su contexto educativo¹²” (ESPINOSA; ARAUJO; VEIT, 2018, p. 60).

Para fim deste estudo, entende-se a sala de aula invertida como uma metodologia ativa em que o professor precisa pensar seu planejamento na sua função de mediador e na do estudante de agente e protagonista do processo, tendo como foco dois momentos que se interconectam e promovem o desenvolvimento de diferentes competências: 1. as atividades pré-aula, que serão realizadas pelo estudante sem a tutela direta do professor e 2. as atividades de aula, que garantem a retomada do que foi proposto anteriormente e promoverão a interação entre professor-estudante, estudante-estudante, estudante-objeto de conhecimento - professor; com a possibilidade da mediação das tecnologias digitais ou analógicas, o debate, a experiencição que resulta na reflexão e criticidade dos agentes do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-lhes atuar como sujeitos de uma sociedade que exige dos indivíduos, dentre outras competências, pensamento crítico, colaboração, adaptabilidade e flexibilidade.

3.5 Aprendizagem por pares (*peer instruction*)

¹² Cabe ressaltar, mesmo correndo o risco de ser redundante, que “não existe uma única forma de inverter a sala de aula. O docente precisa ter liberdade para escolher entre diferentes métodos de ensino e, de maneira crítica, modificá-los quando for necessário para que possa ser aplicado ao seu contexto educativo”. [Tradução da professora-autora]

A aprendizagem por pares ou, ainda, instrução por pares (mais conhecida como *peer instruction*, em inglês), foi arquitetada pelo professor de física, da Universidade de Harvard, Eric Mazur. Surgiu na década de 90, quando após ler alguns artigos de Halloun e Hestenes¹³, intrigado com o que foi exposto, decide aplicar o teste proposto.

O primeiro alerta veio quando eu apliquei o teste de Halloun e Hestenes à minha classe e um estudante perguntou “Professor Mazur, como devo responder a essas questões? De acordo com que o senhor ensinou ou conforme meu jeito de pensar a respeito dessas coisas? (MAZUR, 2015, p.4).

Assim, a partir dos resultados dos testes, constatou que seus estudantes não entendiam os conceitos adjacentes dos objetos de aprendizagem, visto que se concentravam mais em aprender a colocar os dados em uma fórmula e realizar o cálculo. A sua busca por recorrer às estratégias que alterassem o modo como ensinava e dos estudantes a aprender, chegou ao *peer instruction* (PI) que segundo o autor:

é um método eficiente que ensina os fundamentos conceituais da física introdutória e conduz os estudantes a um melhor desempenho na resolução de problemas convencionais. É interessante notar que eu descobri que essa abordagem também torna o ensino mais fácil e gratificante. (MAZUR, 2015, p.10).

Müller (2017) e seus colaboradores e Paiva (2016) são unânimes em afirmar que o objetivo principal do *peer instruction* é explorar a interação entre os estudantes, ou seja, o foco da aprendizagem é centrado no discente tendo como princípio as interações que faz com seus pares.

Em seu estudo Paiva (2016) define a aprendizagem por pares como:

uma técnica que tem como objetivo envolver os alunos promovendo a discussão entre eles de tópicos propostos pelo professor. Nele, os alunos estudam a parte teórica em casa e em sala discutem entre si a respeito de questões que envolvem o assunto estudado. (PAIVA, 2016, p.26)

A possibilidade de o estudante poder acessar a parte teórica em casa contribui para a origem da SAI, conforme o Quadro 3 da seção 3.4 deste estudo. Fato é que

¹³ Referências sobre esses artigos podem ser encontradas em nota de rodapé em MAZUR, 2015, p. 4.

esse se constitui uma prévia para a primeira etapa (revisar conceitos) do PI, como se pode observar na Figura 6.

FIGURA 6 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE APLICAÇÃO DA APRENDIZAGEM POR PARES



FONTE: Elaborado a partir de Mazur (2015).

O fluxograma pode ser explicado de forma bem sintética na voz de Penha:

O método [...] consiste em, depois de uma rápida exposição do conteúdo, [...] aplicar-se alguns testes conceituais de múltipla escolha para os alunos responderem individualmente [...] caso se obtenha um resultado entre 30% e 70%, deve-se pedir que os alunos em grupos de 2 a 5 alunos, explique para o colega porque escolheu a resposta dada. Aí o professor faz a pergunta novamente para ver se o resultado mudou. (PENHA, 2017, p.26)

Mazur (2015, p.23) expôs que “nem todas as ideias se aplicam a todas as situações e, por si só, esses princípios não são suficientes”. Isso remete a uma das características principais das metodologias ativas: seu caráter flexível. Portanto, algumas das etapas pensadas para a aprendizagem por pares podem sofrer alterações, sem, contudo, descaracterizar a ideia inicial do professor de física de Harvard - de acordo com o que será possível constatar nesta pesquisa.

Há que se entender que os conceitos vão se ampliando em consonância com as práticas educativas oriundas das transformações sociais e ampliação das tecnologias que alteram significativamente a relação do homem consigo mesmo, com aqueles que o cercam e os contextos sociais. Desse modo, se o entendimento inicial que se tinha sobre essa metodologia centrava-se apenas no ensino dos fundamentos

conceituais de física, ele se amplia com o crescente número de pesquisa e aplicações das diferentes metodologias ativas.

Uma mudança que não se trata de uma ação impensada, mas impulsionada por uma das exigências, dentre tantas, do ato de ensinar: a reflexão crítica da prática - a qual todo educador precisa estar aberto. Sobre isso, Freire (2019c), afirmar que a “prática pedagógica está carregada de ousadia, derivada do compromisso” e que “ensinar não pode ser um puro processo, [...], de transferência de conhecimento”; já que o professor precisa ter ousadia para analisar a sua prática e buscar soluções para modificá-la com a finalidade de não ser depositário na mente do estudante.

Em suma, a aprendizagem por pares ou *peer instruction* é uma metodologia ativa que conduzirá o estudante a ter contato com o objeto de conhecimento em estudo antes do seu acesso ao ambiente coletivo de aprendizagem, para que de posse desse repertório prévio possa, no ato de pensar por si mesmo, externar seus pensamentos na interação com seus pares e a mediação do professor, apropriando-se dos conceitos básicos necessários ao aprofundamento das especificidades do seu nível de aprendizagem e a consolidação do conhecimento aplicado de forma consciente e funcional.

Neste sentido, traz-se-á a discussão sobre ser professor aprendiz e sobre a inovação pedagógica de modo a poder entender o movimento que o professora-autora poderia realizar para suas aulas de texto.

3.6 O Ser Professor e a Inovação possível

A educação requer que o professor se torne aprendiz do seu processo e com seu processo de ensino, nesse sentido inovar sua prática pedagógica é um exercício constante de pensar e repensar a si mesmo. A fim de clarificar as reflexões e análises que serão desenvolvidas neste estudo, trago as temáticas a) Ser aprendiz e b) Inovando a prática pedagógica a partir da concepção teórica apresentada nesta dissertação.

3.6.1 Tema: Ser aprendiz

A contemporaneidade teve nos avanços tecnológicos um potencializador dos

processos de comunicação que ampliou exponencialmente a gama de informações, permitindo novas e eficazes formas de produção de conhecimento. Além da rapidez com que um novo conhecimento supera outro, outrora novo, como expôs Freire (2019a)

Nessa perspectiva, tornou-se necessário que “estejamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 2019a, P.30) para que como sujeitos do “ato de ensinar” possamos analisar nossas ações, rever a teoria para modificarmos a prática; constituindo-nos como aprendizes na/com nossa prática pedagógica.

A essa postura, de eterno aprendiz, na qual o educador está sempre disposto a aprender com o que faz e com o próprio educando, Freire (2019a) batizou de didiscência. Neste movimento, há uma autorreflexão do docente enquanto discente; não limitando-se à esfera científica, ou seja, ao desafio de se manter atualizado. Há a esfera pedagógica que se refere, sobretudo, a percepção da escola como espaço para desenvolver saberes e as competências de ensinar.

Esse espaço possibilita a criação de redes de conhecimento entre os docentes, criando oportunidades de troca e discussão das experiências vividas, ou seja, à medida que surgem as dificuldades, o docente reflete sobre sua prática e busca formas de superá-las. Dessarte, como enfatiza Nóvoa (2019), o lugar de formação do professor é o lugar da sua profissão: a escola; pois sem isso “tudo se torna volátil, enganador, etéreo, dificultando o esforço de educar” (NÓVOA, 2017, p. 1120).

Neste processo, algumas teorias que subjazem à ação do professor podem começar a ser questionadas, enriquecidas e, por vezes, modificadas de modo que privilegie o aprender contínuo tão essencial em nossa profissão. Isso, contudo, deve se concentrar em dois pilares, como propõe Nóvoa (2001, s.p): “A própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

É significativo expor que na própria pessoa do professor firmam-se saberes plurais e heterogêneos que envolvem “conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2014, p.18); razão pela qual se considera também, além da esfera científica e pedagógica, a esfera pessoal. Esta esfera relaciona-se com crenças, valores, atitudes, sentimentos e vivências do educador, ou seja, está diretamente relacionada à pessoa e a sua identidade. Nessa perspectiva,

o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2014, p.16) [grifos do autor]

Ser um educador aprendiz é pensar a prática pedagógica para que se possa pensar melhor como se ensina e a praticar melhor aquilo que se ensina (FREIRE, 2019c), considerando os saberes científicos, pedagógicos e pessoais em um agir interativo, sucessivo e variado; justamente por ser, o professor, um sujeito ativo no processo de ensino e, na prática, não se aplicar apenas os saberes provenientes da teoria; como também da prática e das vivências pessoais.

Nessa direção, segundo Camas (2012a, p.31), “a ideia de mudar o entender a educação para mudarmos o fazer a educação é pertinente”. A didiscência, torna-se, dessa maneira, um elemento agregador para uma prática pedagógica crítica, dialógica que reflita sobre um aproximar docente ao discente, da teoria à prática, visando o enfrentamento dos desafios educacionais.

3.6.2 Tema: Inovando a prática pedagógica

Inovar não exclui a adoção de tecnologias digitais, especialmente em nossa atual sociedade, todavia, não é limitada a ela. Inovar implica em ações intencionais e sistematizadas que acarretam em uma ruptura com uma determinada atitude, ideia, modelo ou prática pedagógica por intermédio de recursos, estratégias, metodologias ou forma de organização curricular e da escola.

O Manual de Oslo (OCDE, 2018, p.20 e 46), documento de referência internacional para coleta e análise de dados relativos aos processos de inovação, aponta que o conceito de inovação tem sua base no conhecimento, podendo resultar tanto uma atividade quanto o resultado da atividade. Conhecimento, no documento, é entendido como a compreensão da informação e da capacidade de usá-las para diferentes fins. Outrossim,

knowledge is obtained through cognitive effort and consequently new knowledge is difficult to transfer because it requires learning on the part of the recipient. Both information and knowledge can be sourced or created within or outside a relevant organization (OCDE, 2018, p. 46)¹⁴

O esforço cognitivo na obtenção do conhecimento, não é individualizado. Ao contrário, nas palavras de Antunes (2014, p.26) é o resultado da interação entre os indivíduos. Isto posto, sendo a escola uma organização socialmente relevante e que estimula na interação com os sujeitos para a compreensão da informação e a construção do conhecimento almejando que os sujeitos façam uso em finalidades múltiplas, Vincent-Lancrin (2019, p. 17) expõe que as organizações educacionais inovam quando introduzem processos novos ou significativamente alterados, como novas pedagogias ou combinações de pedagogias. Ainda, na forma de organizar suas atividades, mudando como os professores trabalham, como agrupam os alunos e gerenciam seus aprendizados.

Isso pressupõe que a inovação da prática pedagógica implica na “criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos possíveis” (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 5) acontecendo sistemática e intencionalmente planejada como aspecto promotor da reflexão-ação docente caracterizando-se como um processo que gere o engajamento dos alunos na aprendizagem. Assim,

A inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, as experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas cotidianas, mas sem se esquecer nunca da teoria. Destaca-se que a inovação nunca é empreendida de modo isolado, mas pelo intercâmbio e cooperação permanente das pessoas envolvidas. (CAMARGO, DAROS, 2018, P. 6-7)

Sob esses aspectos, as novas metodologias de aprendizagem, denominadas por alguns pesquisadores e estudiosos como metodologias ativas e, por outros,

¹⁴ O conhecimento é obtido por meio de esforço cognitivo e conseqüentemente, novos conhecimentos são difíceis de transferir porque requerem aprendizagem por parte do destinatário. Tanto a informação quanto o conhecimento podem ser obtidos ou criados dentro ou fora de uma organização relevante. (Tradução minha)

metodologias inovadoras, vem como uma alternativa para a inovação da prática pedagógica; já que as demandas desta sociedade em formação, oriunda do rápido avanço científico iniciado no século passado, anseia por um novo perfil discente e, por conseguinte, docente. Sendo assim,

o professor incorpora em seu fazer pedagógico competências que lhe são úteis em sala de aula e fora dela, tais como colaboração, reflexão e a seleção de materiais; ou seja, torna-se capaz de exercer sua cidadania, encontrando soluções para seus problemas cotidianos e para o do mundo do trabalho – do seu trabalho – ensinar. (HANKE; CAMAS; 2021, p. 145)

O discente, neste contexto, precisa ter autonomia para aprender, ou seja, precisa desenvolver sua própria aprendizagem com consciência sobre seus objetivos e estratégias de ação por meio da relação interdependente com seus pares. Já ao docente, compete criar estratégias e fazer uso das metodologias para desenvolver a autonomia discente e tornar sua aprendizagem significativa, ou seja, o professor atuará na zona entre aquilo que o educando consegue fazer sozinho e o que necessita de auxílio para fazer, conforme se observa na Figura 7.

Esta zona, chamada por Vygotsky (2007) de zona de desenvolvimento proximal, é tida como

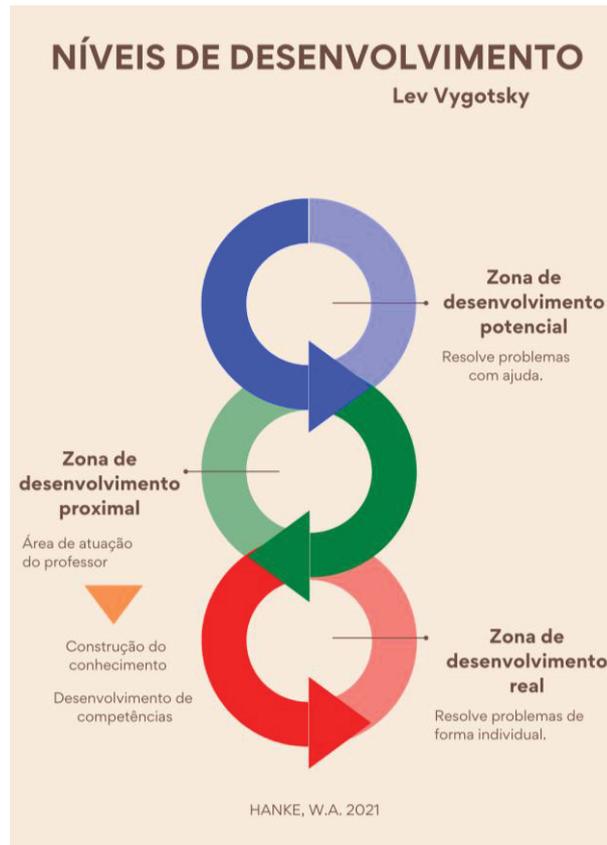
o nível de desenvolvimento real, que costuma se determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007, P. 97)

Além disso, acrescenta que o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento prospectivamente” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Assim sendo, será na mediação que o conhecimento será construído possibilitando que os estudantes avancem em seu nível de conhecimento em interação com o professor e seus colegas mais experientes.

As zonas de desenvolvimento apresentadas pelo psicólogo bielo-russo, permite compreender a importância do papel do educador na busca por inovar sua prática pedagógica. Porquanto, ao trazer a inovação para sua prática o docente, atuante na zona de desenvolvimento proximal, promove a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências numa “agitação intelectual

contínuo” (CAMARGO, DAROS, 2018) na troca constante com seus pares; oportunizando um fluxo incessante de aprendizagens (zona de desenvolvimento potencial) e autonomia (zona de desenvolvimento real), acarretando na melhoria dos resultados de aprendizagem e práticas pedagógicas alinhadas aos documentos oficiais, currículos locais e projetos político-pedagógicos de cada instituição.

FIGURA 7 - ZONA DE DESENVOLVIMENTO COM BASE NA TEORIA DE VYGOTSKY



FONTE: Elaborado a partir de Vygotsky (2007; 2018).

A inovação da prática pedagógica, destarte, não se torna um fim em si mesma, mas a busca por melhorar os resultados na aprendizagem discente e no processo de didiscência, visto que traz discussões, questionamentos e anseios inerentes à prática profissional. Além de permitir a análise dos conteúdos de maneira mais participativa, consciente e alinhada às exigências da nossa sociedade.

Esses dizeres, como exposto anteriormente, esse conjunto de escutas do que já foi dito a respeito do conhecimento, que se incorpora a minha prática pedagógica, é essencial a fim de pensá-la reflexivamente, possibilitando rever as ações sob o olhar da teoria e da prática que ora convergem e ora divergem. Isso ocorre justamente porque como exposto por Nóvoa (2017, p. 1127) “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, ou seja, o conhecimento só se faz dinâmico, corpóreo e substancial na medida que é desfrutado nas relações sociais; no movimento de apropriação e reapropriação por parte dos sujeitos.

A próxima seção, pretende trazer as memórias divididas em duas etapas deveras importantes para a professora-autora. Uma primeira memória que traça, a

partir do meu diário de aula o que se realizava com as metodologias ativas; posteriormente, trarei as memórias feitas em plena pandemia (Covid-19). Desta forma poderei analisar o meu fazer pedagógico, na perspectiva do referencial teórico aqui analisado e responder a questão plantada: Como a prática do professor de Língua Portuguesa pode ser entendida e recriada, a partir da sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino da produção de texto?

4 PLANEJAMENTO DE AULA E MEMORIAL

A presente seção é composta pelos dados coletados feitos a partir dos instrumentos explicados na segunda seção desta dissertação. Serão descritos com base em minhas experiências como professora de Língua Portuguesa atuando com o objeto de conhecimento: texto.

4.1 O semanário de aula: contextualização e descrição do instrumento

Zabalza (2004, p. 53) alerta que antes de oferecer os resultados de uma pesquisa é necessário descrever o contexto de elaboração do diário para posteriores réplicas ou negação. Além disso, acrescenta a existência de uma “grande diversidade de formas de aproximação e manejo do instrumento que os pesquisadores utilizam” (ZABALZA, 2004, p. 61) que estão relacionados intrinsecamente à cultura e compreensão do fazer pedagógico concebido pela instituição educacional ao qual o docente faz parte.

Compreender esses fatores possibilita o entendimento de que embora o docente apresente um determinado grau de autonomia ao pensar e planejar suas aulas e escolher as metodologias que o auxiliarão no processo de ensino, há uma força que o impele a seguir padrões pré-estabelecidos que o impulsionam a fazer escolhas que, por vezes, não seria aquelas que faria se não houvesse tal força ou fosse outra a exercer influência. Sobre isso, Freire (2019a) afirma:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção*¹⁵ de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças

¹⁵ Segundo o dicionário Aulete Digital “assunção” significa: 1. Ação ou resultado de assumir; 2. Lóg. Proposição admitida meramente como hipótese, a fim de lhes examinar as consequências; proposição

que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos (FREIRE, 2019a, p.42) [grifos do autor]

Ignorar a existência desses conflitos desrespeita a experiência histórica dos sujeitos e impede a sua reflexão sobre si mesmo, pois o vê como passivo e a escola como instituição neutra; sem significado ou sem exercer influência sobre o sujeito. O que é vazio de fidedignidade. Destarte, o contexto é de extrema relevância para a compreensão das forças que movem ou limitam a prática pedagógica e as reflexões oriundas desses dois pontos por parte do professor.

Inicialmente é indispensável esclarecer que para atender as demandas educacionais dessa instituição, de natureza privada, o planejamento - segmentado por ano de ensino - é organizado em dois formatos: 1. semestralmente, contemplando dois bimestres, é entregue a coordenação; 2. semanalmente é estruturado pensando nas ações pedagógicas a serem tomadas em sala de aula, que é utilizado pelas professoras. Assim, o que será apresentado como diário de aula é um semanário de aula focado na vivência de trabalho com um gênero textual específico.

Como a instituição atende diversos alunos da Educação Básica - Anos Finais, a equipe de Língua Portuguesa era composta por mim¹⁶ e mais três professoras. Cada uma era responsável pelo preparo e organização das demandas necessárias (planejamento, atividades, avaliações, critérios avaliativos, materiais, metodologias e estratégias) de um dos anos de ensino. As definições eram resultantes de reuniões feitas pela equipe no formato presencial até 2019 e via aplicativo WhatsApp e plataformas de videoconferência em 2020; período histórico no qual essa dissertação se sustenta.

Quanto a essa estrutura organizacional, uma ressalva é indispensável de ser feita: há ampla flexibilização baseada na autonomia docente e sua concepção de educação. Assim, nem todas as estratégias, metodologias ou propostas delineadas

menor que um silogismo; 3. Elevação a função ou cargo importante. Em Paulo Freire, podemos entender a “assunção” como a busca por nos assumirmos enquanto seres sociais e históricos, portanto, pensantes, que se comunicam e que se percebe ora como sujeito transformador; ora como objeto de intenções que não são neutras e nem imparciais.

¹⁶ Permaneci como CLT da instituição até janeiro de 2021, atuando desde julho de 2016

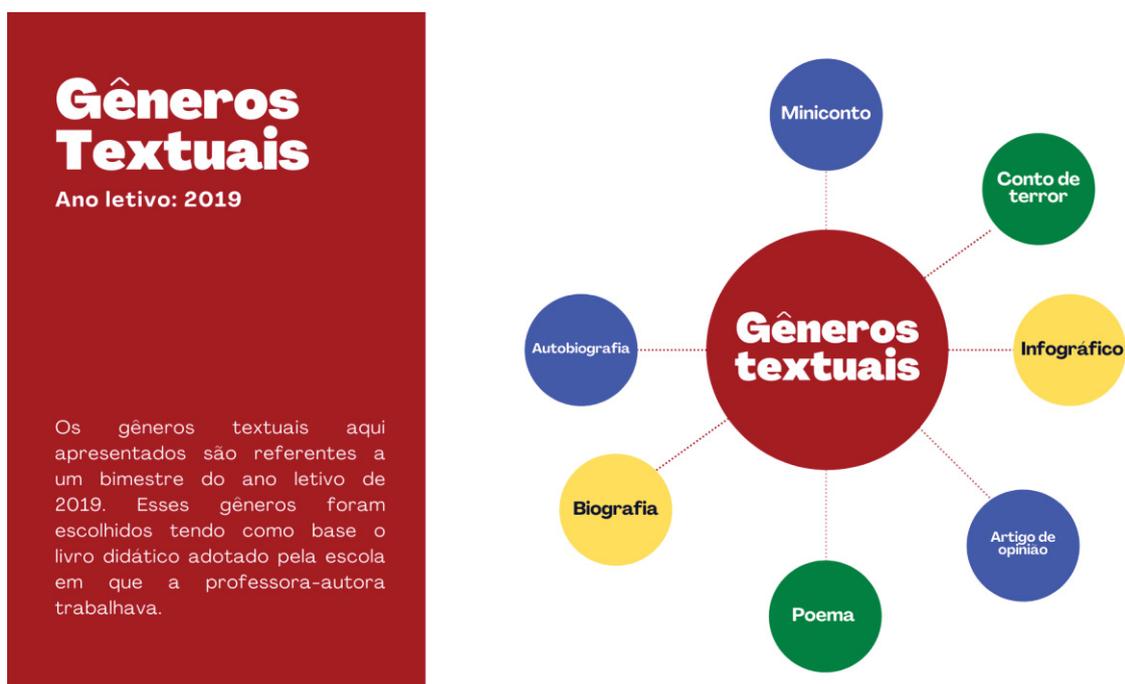
eram realizadas na íntegra ou em sua parcialidade pelas demais docentes. Outro ponto que precisa ser mencionado, refere-se ao fato de que, embora cada ano de ensino fosse da responsabilidade de uma de nós, todas atuavam em vários deles nas duas unidades que a escola possui na cidade de Curitiba; seja trabalhando o ensino de gramática ou produção de texto.

Os gêneros escolhidos para serem trabalhados estavam, diretamente, atrelados aos que eram apresentados pelo livro didático adotado pela escola. Assim, os gêneros textuais diferem de um ano para o outro. Na Figura 8 e na Figura 9, são apresentados os gêneros textuais relativos ao período (bimestre) do qual será feita a análise da minha prática pedagógica empregando as metodologias sala de aula invertida e aprendizagem por pares no contexto anterior a pandemia e o durante a pandemia do COVID-19¹⁷.

Essas figuras apresentam os gêneros textuais selecionados em cada ano letivo, no entanto, a análise da prática pedagógica se dará de apenas um deles de cada período histórico mencionado anteriormente.

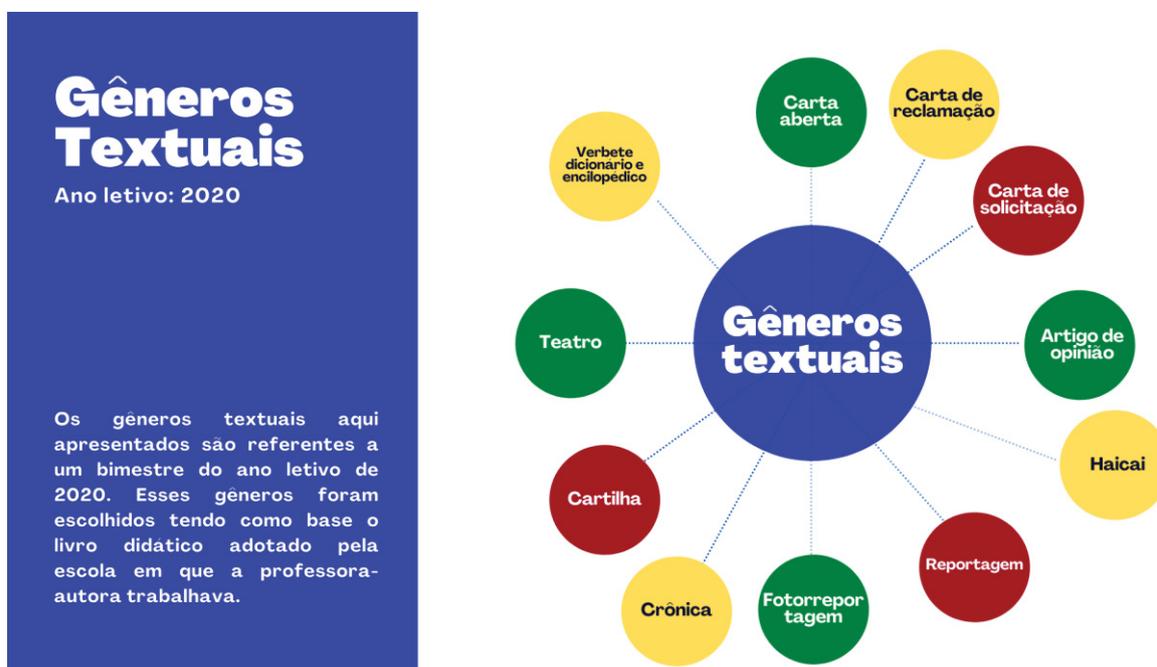
¹⁷ No final do ano de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, China, que confirmariam e colocariam a população mundial em estado de alerta quanto a uma nova cepa (tipo) de coronavírus, no ano seguinte. A declaração da OMS que o surto do novo coronavírus tratava-se de uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), caracterizando como pandemia, fez com que os cidadãos do mundo inteiro permanecessem em reclusão (quarentena) por mais de 12 meses; sendo necessário a adaptação a uma nova realidade: o *home office*. Dessa forma, assim como várias outras atividades, as aulas em escolas do mundo e em todos os segmentos passaram a ser ministrada virtualmente. Isso configurou-se em um desafio.

FIGURA 8 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADOS NO ANO LETIVO DE 2019



FONTE: Elaborado a partir de Beltrão, Gordilho (2016).

FIGURA 9 - GÊNEROS TEXTUAIS TRABALHADO NO ANO LETIVO DE 2020



FONTE: Elaborado a partir de Cereja; Vianna (2018).

Para que se possa ter uma análise que cumpra de fato o objetivo investigativo desta dissertação, resultado do problema de pesquisa deste estudo: Como a prática

do professor de Língua Portuguesa pode ser entendida e recriada, a partir da sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino da produção de texto; será feito um recorte tendo como base um gênero textual ensinado pela professora-autora em 2019 e outro em 2020 à alunos do 8º ano do Ensino Fundamental - Séries Finais, de uma escola privada de Curitiba.

Mesmo que, em um primeiro momento, possa ser um dificultador uma análise centrada em gêneros e em anos letivos distintos, é seguro lembrar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a prática da professora-autora a partir da adoção das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no processo de ensino de produção de texto, que ocorre nos dois períodos de análise. Caracterizando-se, desse modo, como uma proposta completamente plausível e rica de possibilidades de investigação e reflexão.

Trazer à luz esses dois períodos (2019 e 2020), possibilita compreender que não podemos separar a prática pedagógica do contexto social, econômico e político no qual o professor e suas ações encontram-se imersos sob pena de estarmos nos enganando no discurso e no modo de refletirmos sobre todo o processo. Portanto, na próxima subseção, trarei o planejamento de minhas aulas referente ao semanário.

4.2 Semanário de aula: delineando os caminhos do ensino da produção de texto

Planejar é uma ação cotidiana da atividade docente e é indispensável para que se atinja o maior número de objetivos traçados, tenha-se uma boa gestão do tempo, das pessoas, dos materiais e do espaço. Além disso, é uma oportunidade de repensar a prática pedagógica; buscando soluções para os desafios e incorporando estratégias que possam garantir uma aprendizagem de qualidade, que vise a autonomia e a cidadania dos educandos; possibilitando ao educador executar uma ação consciente e intencional capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. Assim, nas palavras de Schewtschik (2017) “se não planejamos nossa ação docente conscientemente não teremos condições de gerenciar a aprendizagem”.

Nesse sentido, os semanários apresentados nos Quadros 4 e 5 foram pensados de forma a gerenciar a aprendizagem dos estudantes e se constituem como instrumento de análise de dados da prática pedagógica da professora-autora, conforme poder-se-á acompanhar na sequência dessa produção científica.

QUADRO 4 - SEMANÁRIO DE AULA PREGRESSO A PANDEMIA DE COVID-19

SEMANÁRIO DE AULA PREGRESSO A PANDEMIA DE COVID-19 ANO LETIVO 2019		
Quem são os alunos	Tema da aula	Período letivo
Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais da Educação Básica.	Artigo de opinião	3ª bimestre - 2019 22 de julho a 27 de setembro
Período de análise		Metodologia
29 de julho a 30 de agosto (5 semanas)		<ul style="list-style-type: none">• Sala de aula invertida (SAI)• Aprendizagem por pares (PI)
Objetivos		Estratégias
<ul style="list-style-type: none">• Identificar e compreender as características do gênero artigo de opinião;• Identificar a finalidade do gênero, os portadores, a esfera de circulação e o público-alvo;• Identificar opiniões, argumentos e conclusão do articulista;• Localizar e inferir informações em um texto;• Posicionar-se diante de questões polêmicas;• Produzir texto de natureza argumentativa, vivenciando o papel de articulista de forma individual, em pares ou coletiva.		<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da estrutura do gênero artigo de opinião;• Sintetização dessa estrutura em formato de mapa-mental;• Pesquisa de duas fontes que abordem a temática com registro no caderno das informações que embasam a opinião;• Discussão sobre os argumentos apresentados no material indicado e nas fontes pesquisadas;• Em pares: discussão da temática para definição da tese e produção do artigo;• Reescrita do texto elaborado em pares. <p>Temáticas</p> <ul style="list-style-type: none">• "Que limites precisam ser impostos à publicidade infantil?"• "Os limites entre o erro médico e a responsabilidade criminal"
Curadoria (recursos)		
<p style="text-align: center;">Publicidade infantil</p> <ul style="list-style-type: none">• Vídeo: JC Debate sobre a publicidade infantil• Texto: Desvendando a publicidade infantil• Texto: Guia definitivo sobre a publicidade infantil• Texto: O que é publicidade infantil <p style="text-align: center;">Limites entre erro médico e responsabilidade criminal</p>		

- Texto: Revisão do código de ética médico
- Texto: Caso Dr. Bumbum: médicos citam tendência perigosa após morte em cirurgia
- Vídeo: Erro médico e responsabilidade civil
- Charge: Erro médico

Avaliação de aprendizagem

A avaliação diagnóstica será empregada como forma de verificar os avanços apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de suas produções textuais. Dessa forma, os feedbacks são dados durante todo processo de elaboração das atividades, possibilitando realinhar os objetivos e estratégias de ensino. No final do bimestre, por exigência da escola, será aplicada uma avaliação com atribuição de 0 a 10.0.

Observações pertinentes

Os objetivos expostos deveriam ter como base os elencados no livro didático; tal qual como aparecem. O último objetivo é acrescido por iniciativa da professora-autora deste estudo

QUADRO 5 - SEMANÁRIO DE AULA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

SEMANÁRIO DE AULA DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 ANO LETIVO 2020		
Quem são os alunos	Tema da aula	Período letivo
Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais da Educação Básica.	Texto teatral	3ª bimestre - 2019 27 de junho a 02 de outubro
Período de análise	Metodologia	
27 de julho a 04 de setembro (6 semanas)	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula invertida (SAI) • Aprendizagem por pares (PI) 	
Objetivos	Estratégias	
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a organização do texto dramático (EF89LP34). • Analisar a organização do texto dramático apresentado em teatro, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos (EF89LP34); • Elaborar texto teatral, indicando as rubricas, caracterização física e psicológica das personagens, ... (EF69LP50) • Produzir texto em diferentes gêneros, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, edição/reescrita, avaliação de texto com ajuda do professor e a 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação sobre o gênero teatral e sua origem, características do texto teatral, estrutura, dramaturgos importantes, curiosidades (vídeo); • Pesquisa sobre os tipos de peças teatrais da atualidade; • Leitura do texto pertencente ao gênero; • Produção de um monólogo; • Elaboração colaborativa de uma peça teatral com base em um dos contos propostos; • Elaboração de um roteiro de teatro na plataforma Trello com base em alguns capítulos do livro "Extraordinário"; • Apresentação das peças, em formato de 	

<ul style="list-style-type: none"> colaboração dos colegas (EF69LP07); ● Revisar e editar o texto produzido (EF69LP08); ● Representar cenas ou textos dramáticos (EF69LP52) ● Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a manifestações artísticas (teatro) (EF69LP45); 	vídeo.
Curadoria (recursos)	
<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo: Aulas gravadas para a escola. ● Texto "Mistério na sala de ensaio" - Sérgio Roveri ● Vídeo monólogo: Monólogo Gabriela Saraivah ● Vídeo monólogo: Monólogo ganhador na categoria Teens ● Texto modelo estrutura roteiro: Como escrever uma peça de teatro ● Contos para elaboração de peça teatral: Moça tecelã - Marina Colasanti. O primeiro beijo - Clarice Lispector. A rosa assombrada - Angela Lago. Uma vela para Dario. Dalton Trevisan. Para que ninguém a quisesse - Marina Colasanti; ● Vídeo da peça teatral do livro didático: "Mistério na sala de ensaio" ● Texto da obra: "Mistério na sala de ensaio". 	
Avaliação de aprendizagem	
<p>A avaliação diagnóstica será empregada como forma de verificar os avanços apresentados pelos estudantes no desenvolvimento de suas produções textuais. Dessa forma, os feedbacks são dados durante todo processo de elaboração das atividades, possibilitando realinhar os objetivos e estratégias de ensino. No final do bimestre, por exigência da escola, será aplicado uma avaliação com atribuição de 0 a 10.0.</p>	
Observações pertinentes	
<p>Os objetivos expostos foram identificados de acordo com as competências propostas pela BNCC. As aulas nesse período foram fragmentadas em: vídeoaula de 50 minutos e 30 minutos de tiradúvidas via aplicativo de videoconferência Zoom.</p>	

Descritos os semanários, trago na próxima subseção a movimentação do ensino de produção de texto enquanto dados coletados para a pesquisa.

4.3 Memorial do Planejamento de aula

Clandinin (2006) lembra-nos que narrar é uma prática antiga, pois contamos histórias sobre nossas vidas, por conseguinte, gerando significados e construindo comunidades.

Neste estudo, o emprego do método de autonarrativa busca responder o meu problema de pesquisa: Como a prática do professor de Língua Portuguesa pode ser entendida e recriada, a partir da sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino de produção textual?, tendo como ponto de partida a própria realidade por mim vivida.

O memorial descritivo, portanto, caracteriza-se como uma oportunidade de problematizar e refletir o meu fazer pedagógico como professora de Língua Portuguesa atuante com a produção escrita textual, constituindo-se como um espaço para projetar expectativas no meu vir a ser, potencializando não apenas minha singularidade como também a solidificação de uma identidade docente.

Novamente, chamo a atenção para que não se idealize aqui uma identidade imutável, mas convicta da relevância do meu papel como agente de transformação, considerando as três dimensões propostas por Clandinin e Connely (2006; 2010): Dimensão Temporal, Dimensão do Social e Dimensão do Lugar.

Inicialmente descrevo o desenvolvimento das aulas em duas etapas: a) Semanário 1, precedente a pandemia de COVID-19 e b) Semanário 2, período da pandemia de COVID-19.

Antes de expor as minhas experiências nos períodos mencionados, preciso retroceder um pouco no tempo para resgatar algumas memórias em relação às minhas vivências iniciais na escola na qual a minha prática pedagógica será analisada.

Logo que assumi as aulas, deparei-me com um conflito relacionado à concepção de produção de texto. Os estudantes produziam seus textos, muitas vezes, sobre temas soltos e descontextualizados, cabendo ao docente apontamentos de ordem gramatical e a expectativa de que surgissem bons textos, com o qual não concordava e me afligia brutalmente; não poderia querer que escrevessem sem proporcionar condições para isso. Como condições para a produção escrita eu entendia: momentos de mediação e interação e tempo.

Após alguns diálogos com a coordenação e as colegas da área, mudanças começaram a ser implementadas, sendo a mais significativa: a diminuição na quantidade de gêneros textuais trabalhados com os estudantes (Figura 8). Dessa

maneira, dos gêneros propostos pelo livro didático o trabalho com a produção textual contemplaria dois ou três gêneros, dependendo das demandas¹⁸ da instituição.

Outros passos precisavam ser dados, dentre eles: a) construir uma nova concepção de aprendizagem na qual os estudantes assumiriam a maior porcentagem do processo, tendo a mim como mediadora; a) fazer minhas colegas de disciplina perceberem a importância de um trabalho conjunto em pró de um ensino de produção de texto em que as habilidades mentais pudessem se desenvolver por intermédio da prática da escrita de forma prazerosa.

Conseguimos criar algumas estratégias para trabalhar a produção de texto com os estudantes, inicialmente, minha sugestão em trabalhar com as metodologias ativas sala de aula invertida e aprendizagem por pares foi aceita, mas depois, cada uma optou por trabalhar o conteúdo proposto da sua maneira. Eu optei por dar continuidade às práticas inovadoras por intermédio das metodologias ativas mencionadas; preocupada em não fazer da minha sala de aula espaço para mais um modismo.

Confesso que o uso das metodologias ativas adotadas e possíveis reflexos na minha prática pedagógica e na aprendizagem discente se tornaram mais inteligíveis frente aos estudos iniciados no Mestrado Profissional. Sobre isso, tratarei com mais detalhes ao abordar a Dimensão de Lugar.

Feita as devidas ressalvas quanto às lembranças necessárias para se compreender e analisar, parto para os períodos foco deste estudo.

4.3.1. Semanário 1 - de 29 de julho a 13 de setembro de 2019

As aulas descritas neste recorte histórico são distribuídas em três momentos semanais de 50 minutos em que os professores vão até a sala de aula dos estudantes que estão organizados em fileiras, num espaço que nem sempre permite o livre transitar do docente.

¹⁸ É muito comum nessa instituição a vinculação de inúmeros projetos num mesmo bimestre, acarretando em diminuição do tempo de trabalho com os objetos de cada área do conhecimento; resultando em um acúmulo de atividades para docentes e discentes. Dessa forma, trabalhar todos os gêneros apresentados no material didático, não resultava em um ensino de qualidade; tendo em vista que as produções discentes cumpriam apenas um planejamento sem dialogismo, sem reflexão e sem aplicação do conhecimento de forma consciente e crítica.

Essa impossibilidade, muitas vezes, faz com que o docente permaneça na frente da sala limitando o contato físico, emocional e pedagógico com os estudantes que estão mais ao fundo. Além disso, impede que a sala possa ser organizada em outra configuração que não seja a do enfileiramento. Conseqüentemente, estudantes e professores se veem presos e condicionados a desempenhar seus papéis no processo educativo de uma única perspectiva do seu entorno, reforçando posturas e posicionamentos tão enraizados: o professor na frente da sala e os alunos às suas costas.

A solução para esse problema foi aproveitar, sempre que possível, outros espaços da escola; incluindo os externos; possibilitando aos estudantes vivências diferenciadas quanto a heterogeneidade dos encontros, a liberdade de expressão e a fluidez do movimento da construção de ideias. No entanto, devido as atividades desenvolvidas por outras disciplinas, como a Educação Física, a comunicação e a concentração ficavam prejudicadas devido aos ruídos intensos.

As aulas, como exposto anteriormente são pensadas por semana, sendo as atividades organizadas:

A) SEMANA 1 - 29 de julho a 02 de agosto de 2019

Esta semana marca o início do 3º bimestre (Quadro 4), portanto, na primeira aula os estudantes registraram no caderno o cronograma das aulas, os gêneros trabalhados e o processo avaliativo com datas de entrega ou realização.

Na sequência, houve uma retomada quanto aos aspectos estruturais do gênero artigo de opinião, eleito pela Instituição com o gênero a ser trabalhado em todos os anos de ensino da Educação Básica - Anos Finais; pois, a escola almejava tornar seus estudantes capazes de se posicionar dentro de um texto (oral e escrito) com uma opinião clara e consistente. Conseqüentemente, formar um leitor crítico para usar seu conhecimento não apenas em sala de aula, mas também na sociedade; dessa forma, indo para a etapa seguinte (Ensino Médio) mais preparado.

Fazer com que meus estudantes consigam se posicionar criticamente e façam uso dos seus saberes para além dos muros da escola é o desafio constante da minha prática pedagógica. Afinal, são cidadãos em uma sociedade que requer ações criativas, dinâmicas e reflexivas.

Desse modo, mesmo tendo os estudantes trabalhado com gênero anteriormente, é comum apresentarem dificuldades no momento de analisar ou produzir cada uma das partes. A fim de dinamizar o processo de retomada que teve como ponto de partida os conhecimentos dos educandos, optou-se por organizar um mapa-mental em pequenos grupos com posterior complemento em diálogo com toda a turma e a minha intervenção.

Os registros são feitos pelos alunos, pois ao longo do processo de escrita são incentivados a retomar as anotações feitas anteriormente e refletir sobre os elementos que compõem o gênero. Trata-se de uma estratégia para que entendam que o processo de escrita requer a ciência das características de cada gênero e que cada elemento precisa cumprir seu papel na totalidade daquilo que se pretende dizer.

O primeiro aspecto ao se iniciar a produção de um texto é possibilitar aos estudantes acesso a materiais que contribuam para o entendimento do assunto e possibilitem discussões sobre a temática proposta. Sendo assim, para a produção de um artigo de opinião, apresentei, em sala, aos alunos o vídeo com trecho do programa “JC Debate” sobre a publicidade infantil.

Em duplas, com base no vídeo assistido, fizeram algumas anotações de informações que julgavam pertinentes e possíveis de serem empregadas em uma argumentação ou contra argumentação, todavia, a grande maioria dos alunos tiveram muita dificuldade em saber quais delas selecionar; já que não havia realizado nada parecido nas aulas de produção de texto ou em qualquer outra disciplina.

Em vista disso, precisei ensiná-los a assistir um vídeo com objetivos acadêmicos. Recomeçamos a assisti-lo por partes e a cada parte fomos conversando sobre as informações e o que poderia ser anotado e como esse registro seria feito.

Acompanhar e discutir as anotações feitas em sala, possibilitou que conseguissem fazer os registros das outras tarefas, solicitados em casa, com maior facilidade, levando os estudantes a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Nem todos, no entanto, chegavam com as anotações feitas como pode-se perceber na verificação que eu fazia. Esses estudantes eram convidados a ir à sala de informática para que pudessem organizar suas anotações e registrar ideias para posterior produção textual, enquanto os demais davam início às trocas em sala com

seus pares, com a turma e comigo¹⁹. Durante um período essa falta de tarefas envolvia um grande número de educandos, sendo incorporada a ação anterior: a conversa individualizada e a busca por tornar as aulas mais envolventes.

Interessante foi notar que aqueles estudantes que estavam deixando de fazer a atividade ou de participar das discussões foram percebendo que era melhor trazer suas contribuições para as aulas e para o diálogo com seus pares, assim, aproveitando melhor o tempo da sala de aula para trabalhar em coautoria na produção dos textos, compartilhar ideias, sanar dúvidas e receber orientações mais pontuais frente às suas necessidades.

Nas etapas de escrita que se sucederam, os estudantes recebiam avaliações imediatas, fazendo-os compreender a conexão entre diferentes tópicos de aprendizagem que antes só identificavam isoladamente. Aos poucos foram percebendo-se autores e coautores num processo de interação entre seus pares e comigo.

Consegui perceber, além disso, na postura dos meus estudantes, por já terem tido aula comigo no ano anterior, por conseguinte, já vivenciado as metodologias empregadas; que o nível de concentração em sala aumentou e as discussões passaram a ser mais aprofundadas. Além disso, tornaram-se mais colaborativos e cooperativos uns com os outros. O dinamismo da aula me exigia constante interação, mas repercutia em um trabalho menos desgastante já que conseguia atendê-los na medida que as dúvidas surgiam e os equívocos se desvelavam.

Com a intenção de ampliar o repertório sociocultural dos educandos e da discussão que aconteceria em aula subsequente, solicitei que pesquisassem em dois referenciais que tratassem da temática em estudo: publicidade infantil. Também, disponibilizei outros três vídeos como sugestão (Quadro 4).

Ao contrário do que acontece na sala de aula em relação ao vídeo, todos conseguiram fazer seus registros. Alguns com maior detalhamento, outros com menos. O formato também variava: resumos, mapas-mentais e tópicos.

B) SEMANA 2 - 29 de julho a 02 de agosto de 2019

¹⁹ Não se trata de uma punição. Ao contrário, é uma oportunidade de recuperarem aquele momento de aprendizagem, ao invés de simplesmente passarem para a próxima etapa sem conseguirem construir minimamente um repertório sobre a temática. A opção pela sala de informática, deve-se ao fato de estar sem uso no horário de nossas aulas e pela sala de aula comum não oferecer estrutura física e tecnológica para tal.

Semana dedicada à comemoração do dia dos pais. Ainda que tenham feito uma apresentação e a recepção dos pais; não houve perda de nenhuma aula em sua totalidade.

Pode-se, portanto, trazer a temática "Publicidade infantil" à discussão e fazer o compartilhamento das informações que pesquisaram em casa com toda a turma. Esse ponto de partida permite aos educandos sentarem com seus pares, em duplas, para retomar algumas discussões, alinhar opiniões e assumir uma postura frente ao que definiram como tese, resultando na produção de um artigo de opinião.

As discussões feitas em aula foram muito importantes para os estudantes perceberem que é preciso analisar vários aspectos antes de tomar partido frente a uma situação, a fim de que não sejamos injustos ou façamos avaliações levianas levando em consideração apenas aspectos subjetivos e parciais sobre as situações. Aos poucos, inferiram que argumentar é uma capacidade de relacionar fatos a teses e estudos sobre um determinado problema com a finalidade de emitir uma opinião embasada em fatos; somando-se ao exercício de pensar soluções aplicáveis a sociedade levando em consideração a moral, a ética, os direitos, a cidadania e o bem-estar no convívio social.

C) SEMANA 3 - 12 a 16 de agosto de 2019

Os alunos deram continuidade às produções textuais com minha intervenção: apontamento dos pontos de diálogo, reflexão, análise e ajuste na produção escrita, cujo produto final é um artigo de opinião; como mencionado anteriormente.

Os momentos de troca com as duplas, comprovou que trabalhar as metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, possibilita o *feedback* imediato permitindo aos estudantes não apenas tirar dúvidas, como buscar as melhores estratégias para tornar seus textos mais elaborados e complexos. Também, coloca-os na situação de se tornarem disponíveis para a escuta; visto que precisam ouvir o que o outro tem a dizer para poder concordar, refutar ou complementar as ideias expostas para juntos chegarem a um posicionamento claro e convincente na produção final do artigo.

Para iniciar uma nova proposta, solicitei aos estudantes que deveriam registrar no caderno informações sobre o que caracteriza um erro médico e o que é responsabilidade criminal após recorrerem a duas fontes (vídeos, artigos, leis,

entrevistas, entre outros). Fiz a indicação de dois textos para leitura e um vídeo para ser assistido (Quadro 4).

D) SEMANA 4 - 19 a 23 de agosto de 2019

Para estimular nossas primeiras conversas sobre a temática: “Limite entre o erro médico e a responsabilidade criminal”, apresentei uma charge e instiguei-os a trazer o repertório que pesquisaram a contribuir com as percepções e apontamentos que foram surgindo. Dessa vez, as anotações realizadas em casa estavam um pouco mais complexas. Alguns, recorreram a outras fontes e promoveram um diálogo com a família a respeito do tema.

Houve espaço e oportunidade para colocarem situações ocorridas com amigos ou familiares, ou seja, fatos reais que se conectavam com a temática. Ao contrário da discussão anterior, em que muitos conseguiam se posicionar de maneira mais segura, o posicionamento dos estudantes durante as discussões oscilavam bastante.

Um novo artigo de opinião foi solicitado a partir desse diálogo. A elaboração também foi feita em duplas, porém, recorrendo a outro colega; ou seja, não poderiam desenvolver a produção com o colega com o qual trabalharam anteriormente.

E) SEMANA 5 - 26 a 30 de agosto de 2019

Como mencionei anteriormente, houve nas discussões, realizadas com a turma, mudanças constantes de posicionamento dos estudantes em relação à temática. Os novos materiais de apoio indicado, minimizaram um pouco as discussões; apesar de que em algumas duplas elas se mostraram mais acirradas. Acredito que isso tenha ocorrido devido ao repertório que foram adquirindo, a escuta dos posicionamentos e dos casos relatados; obviamente, o próprio posicionamento da família frente a temática que os estudantes levaram para dentro de suas casas.

Os alunos deram continuidade às produções textuais com minha intervenção: apontamento dos pontos de diálogo, reflexão, análise e ajuste na produção escrita, cujo produto final é um artigo de opinião.

4.3.2 Semanário 2 - de 27 de julho a 28 de agosto de 2020.

O contexto pandêmico de COVID-19, que marca esse período, modificou substancialmente a estrutura das aulas de um modelo presencial para uma transposição ao modelo on-line.

Na instituição da qual analiso minha prática pedagógica, as alterações para atender a demanda que se descortinava foram muitas. Poucas, pensadas em parceria com os docentes; várias, apenas com o corpo diretivo.

Em poucos dias, aquilo que parecia improvável tornou-se provável: a sala de aula, espaço intocado, fez-se multifacetado, o horário flexível e as estratégias e metodologias se diversificaram em suas abordagens, fragilidades e precariedades.

Nesta transposição, a escola optou para que gravássemos vídeos de 15 a 25 minutos e atendêssemos as turmas via aplicativo Zoom de videoconferência com o objetivo de que em 30 minutos pudessem sanar dúvidas decorrentes das videoaulas, corrigir ou apresentar alguma atividade. Assim, as três aulas da disciplina, no formato presencial, ficaram restritas a uma vídeoaula de 20 minutos e um atendimento on-line de 30 minutos.

É importante expor que essa turma, na qual analiso minha prática pedagógica, era a turma na qual eu tinha um horário de *coach*. O termo em inglês que significa “treinadora”, é no contexto da Instituição, a nomeação dada ao professor responsável pela turma; ou seja, aquele que irá num tempo de 50 minutos, retirar um aluno por vez da sala e conversar com ele sobre os aspectos relacionados a sua vida, angústias, anseios, medos, alegrias.

Essa prática comum no período em que as aulas aconteciam presencialmente, continuou no período pandêmico. Entretanto, o atendimento que era individualizado, passou a ser coletivo devido a dinâmica do contexto pandêmico.

É oportuno destacar que no ano anterior esses estudantes já haviam tido aula comigo. Dessa maneira, a adoção das metodologias ativas sala de aula invertida e aprendizagem por pares não lhes era desconhecida. Apesar disso, é indispensável ater-se que o contexto no qual nos encontrávamos descortinava-se novo na adoção dessas metodologias.

Houve, por consequência, momento de adaptação (docente e discente) e a necessidade eminente de repensar o ensino num cenário controverso, efêmero, frágil e desgastante não apenas no aspecto pedagógico, mas no emocional.

Sem dúvida, um momento histórico bastante marcante para o mundo. Fomos direcionados de uma experiência de aulas presenciais para 100% on-line, exigindo que nos reiventássemos e reaprendêssemos. Revíssemos nossas práticas, nossas concepções e criássemos comunidades de aprendizagens com nossos pares e nossos estudantes.

A semana, nesse recorte temporal, organizou-se em:

A) SEMANA 1 - 27 de julho a 31 de julho de 2020

As aulas dessa semana iniciam com a Vídeoaula 1²⁰ que traz uma explanação sobre o gênero teatral e sua origem, cujo registro das informações deveriam ser feitas, pelos estudantes, no caderno da disciplina. Ao contrário do que ocorria nas aulas presenciais, naquele momento, não era possível saber se os alunos haviam feito ou não os registros solicitados; pois o que a experiência mostrava do início da pandemia até aquele momento era que nós professores não tínhamos mais o controle daquilo que os alunos faziam ou não.

Neste material também foi proposto que pesquisassem os tipos de peças teatrais presentes na atualidade, como pode-se observar na Figura 10. Nessa atividade foi possível identificar aqueles que tinham dedicado um tempo para realizá-la e aqueles que não; pois, solicitava a cada um dos estudantes que compartilhasse sua pesquisa para que os colegas também tivessem contato com a informação encontrada.

Havia, obviamente, aqueles que encontravam uma justificativa perante a ausência da tarefa cumprida. Contudo, havia satisfação por parte daqueles que compartilhavam suas pesquisas, incluindo exemplificações por intermédio de vídeos ou imagens encontradas na Internet e que, naquele contexto, poderiam ser facilmente compartilhadas. A esses momentos de troca, a Instituição nomeou, “Tira-dúvidas”.

FIGURA 10 - SLIDE DA AULA 1 DO GÊNERO TEXTO TEATRAL

²⁰ As vídeoaulas, gravadas pela professora-autora, referente a esse período podem ser acessadas pelo link: <https://bit.ly/3HbIKB3>

PRODUÇÃO DE TEXTO
TEXTO TEATRAL
 Prof. Wil Hanke

ORIGEM DO TEATRO
Theatron (do grego) Local onde se vê
 Início em Atenas, na Grécia, por volta de 550 a.C.
 A partir das celebrações realizadas, sobretudo para o Deus Dionísio.

MÁSCARAS GREGAS



ARQUITETURA GREGA



Antigo Teatro na Acrópole Grega, Atenas

GÊNEROS DO TEATRO DA GRÉCIA ANTIGA

Comédia **Tragédia**



GÊNEROS DO TEATRO DA GRÉCIA ANTIGA

Tragédia Grega "Tragedia" Canto ao bode
 Trata-se do gênero teatral mais antigo de todos.
 Baseado nas histórias trágicas e mitológicas, como o medo, a morte, o terror.

Eram compostas geralmente por cinco atos.
 Na tragédia os personagens eram deuses, reis e heróis, enquanto na comédia eram homens comuns.
 Os júris das tragédias eram formado por cinco pessoas importantes da aristocracia.
 Os mais importantes dramaturgos gregos desse gênero foram: Ésquilo, Sófocles e Eurípides.

GÊNEROS DO TEATRO DA GRÉCIA ANTIGA

Comédia Grega "Komodia" Espetáculo divertido
 Gênero teatral crítico baseado em sátiras, e que abordava diversos aspectos da sociedade grega de maneira cômica.
 Era considerada pelos clássicos como um gênero menor em relação à tragédia.

Os júris da comédia não eram aristocratas, como na tragédia. Eles eram formados por três pessoas da plateia.
 A comédia representava os fatos cotidianos e, por isso, era representada por homens "inferiores", ou seja, os cidadãos da Pólis.
 Dos dramaturgos desse gênero, destaca-se Aristófanes.

TEATRO ROMANO



TEATRO MEDIEVAL



SURGIMENTO DO TEATRO NO BRASIL

Chegada dos jesuítas no século XVI.
 Utilizada para catequizar a população: índios e colonos.
 José de Anchieta dedicou-se ao teatro de catequese.

O TEATRO NA ATUALIDADE



Montagem de Peter Pan na América

Pesquise e registre em seu caderno, quais são os tipos de peças teatrais?

FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

B) SEMANA 2 - 03 a 07 de agosto de 2020

No vídeo dessa aula, há explicação sobre as características do texto teatral e os elementos que compõem a linguagem desse gênero. Também é apresentada a estrutura e alguns tipos de texto teatral, dando ênfase ao monólogo sobre o qual será proposto a produção de um, em formato de vídeo de, aproximadamente, 1 minuto de duração, pelos estudantes.

Pensar o trabalho com o gênero teatral foi desafiador. Primeiro, por se tratar de um gênero para ser encenado, cujo contato entre os participantes é essencial. Assim, compreendendo que a novela televisiva passa inicialmente pela roteirização e que são gravadas por etapas, optei por produzir um texto teatral em formato de vídeo, dado que devido ao contexto pandêmico não poderia ser encenado e assistido com a presença física dos estudantes em um mesmo espaço.

Segundo, por ser um gênero que, acomoda anseios, desejos, frustrações, queixas, manifestos dos seres humanos; serviu de artifício para os estudantes externar suas emoções. Essa abordagem será tratada na análise relativa à dimensão social. Por último, o desafio do domínio dos aparatos tecnológicos.

No momento “Tira dúvidas”, os estudantes expuseram os resultados encontrados na pesquisa. Cada qual foi trazendo sua contribuição adicionando informações em relação a fala dos pares. Além disso, trouxeram dúvidas em relação ao monólogo que precisavam produzir e teceram comentários a respeito do monólogo por mim apresentado na videoaula (Figura 11).

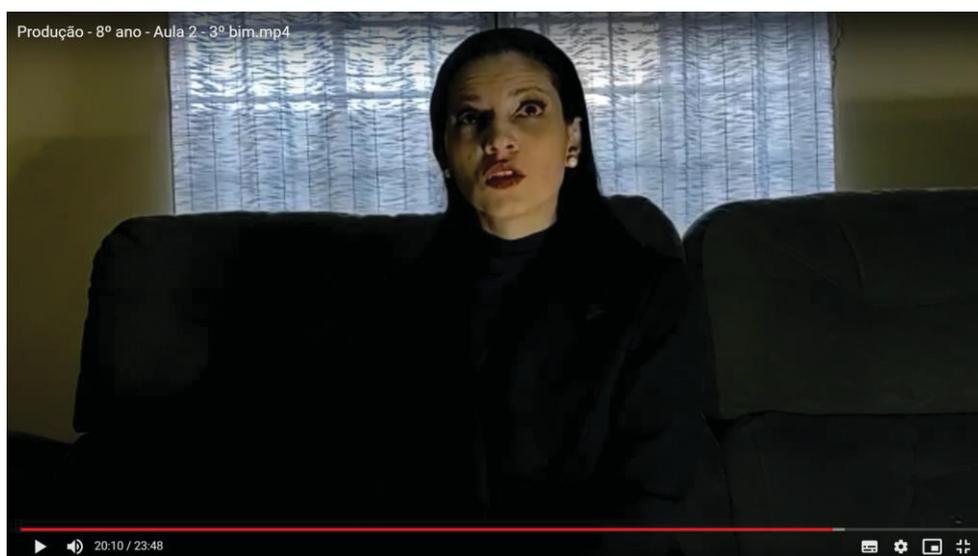
Trouxe na produção do monólogo, o “pontapé inicial” para que os discentes pensassem estrategicamente os dispositivos imersivos que poderiam ser utilizados na produção da atividade, garantindo qualidade e cumprindo o objetivo.

A inserção no contexto tecnológico, embora pareça tão natural ao educando, mostrou-se dificultosa. Vários não dominavam os aparatos tecnológicos triviais, como o processador de texto *Word*. Por isso, a proposta de gravar um vídeo, exigiu de mim que aprendesse funções básicas para poder orientar os alunos em relação à produção da atividade. Recorri aos aparatos tecnológicos que já conhecia para passar minha experiência quanto usuária.

Houve, seguramente, momentos que atribui determinadas funções a grupos de alunos, tornando-os mediadores do conhecimento com seus pares e comigo própria. Ao assumir a função de gestora de um “clube” de aprendizagens, por assim dizer,

precisei estar mais disponível nos primeiros movimentos dados; além de fazer a curadoria do conhecimento²¹ e dos aparatos tecnológicos.

FIGURA 11 - FRAME DO MONÓLOGO APRESENTADO NA VIDEOAULA 2



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

C) SEMANA 3 - 10 a 14 de agosto de 2020

Nesta aula, sob orientação dada no vídeo, os estudantes foram levados a analisar um fragmento da cena 1 do texto “O Conde de Monte Cristo” com foco na identificação dos elementos estruturais do gênero trabalhado. Ademais, receberam

²¹ A curadoria do conhecimento é baseada nos estudos de Bhargava (2011), que descreve em sua página da web como curadoria de conteúdo o “ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o conteúdo melhor e mais relevante sobre um problema específico”. É importante ressaltar que a curadoria não se sintetiza em incorporar mais conteúdo às mídias (que já têm uma sobrecarga caótica de informações), mas é dedicada a auxiliar os indivíduos a entender as informações, reunindo o que é, de fato, importante. (HANKE; KAELE, 2021, p. 61)

orientação quanto a produção colaborativa de uma peça teatral com base em um dos contos propostos (Quadro 5).

O momento “Tira-dúvidas” cedeu espaço aos questionamentos em relação aos passos para a elaboração da atividade solicitada e como estruturar o texto escrito com base nos elementos estudados. Houve a apresentação dos monólogos elaborados por cada um dos estudantes e a troca de percepções quanto a mensagem, encenação e as questões técnicas decorrentes do formato apresentado: vídeo.

As produções apresentadas provocaram a emoção dos presentes (ANEXO 1 E ANEXO 2). Houve quem ficou “engasgado” e com os olhos mareados, quem chorasse. Houve risos, momentos que o silêncio ora era reflexivo, ora pesaroso. Não houve ninguém, inclusive eu, que não tenha sido tocada pelo misto de emoções que aquele momento propiciara. Pude, ainda, vivenciar a emoção de como professora constatar o futuro do meu trabalho em produções tão únicas, cumprindo a função social de fazer o leitor/ouvinte se emocionar, refletir, divertir-se e recolher-se em si mesmo.

Ao mesmo tempo, foi um momento difícil. O cansaço físico e emocional que todo o contexto nos impusera, a impossibilidade de acolher num abraço e em um silêncio que diz “estou aqui”, desapontava-me. Parecia que não estava fazendo nada pelos meus alunos e eu me sentia uma péssima professora.

FIGURA 12 - FRAME²² DO MONÓLOGO APRESENTADO POR UMA DAS ESTUDANTES



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

D) SEMANA 4 - 17 a 21 de agosto de 2020

²² Todas as aulas de Tira-dúvidas foram gravadas, constituindo-se como acervo digital da professora-autora. As mesmas não serão disponibilizadas via link, como ocorreu com alguns materiais que compõem esse estudo, por preservar a identidade da escola e dos estudantes. Assim, como material ilustrativo utilizar-se-á frames de algumas das aulas. Lembrando que por frame, do inglês *video frame*, entende-se um quadro de vídeo, ou seja, cada uma das imagens fixa de um produto audiovisual.

A videoaula dessa semana traz uma explanação sobre alguns dramaturgos clássicos e modernos com suas respectivas obras de destaque na história do teatro, seja a nível mundial ou nacional. Além disso, foram reforçadas as orientações quanto à produção do roteiro e do vídeo de teatro colaborativo, recebido com grande empolgação pelos alunos.

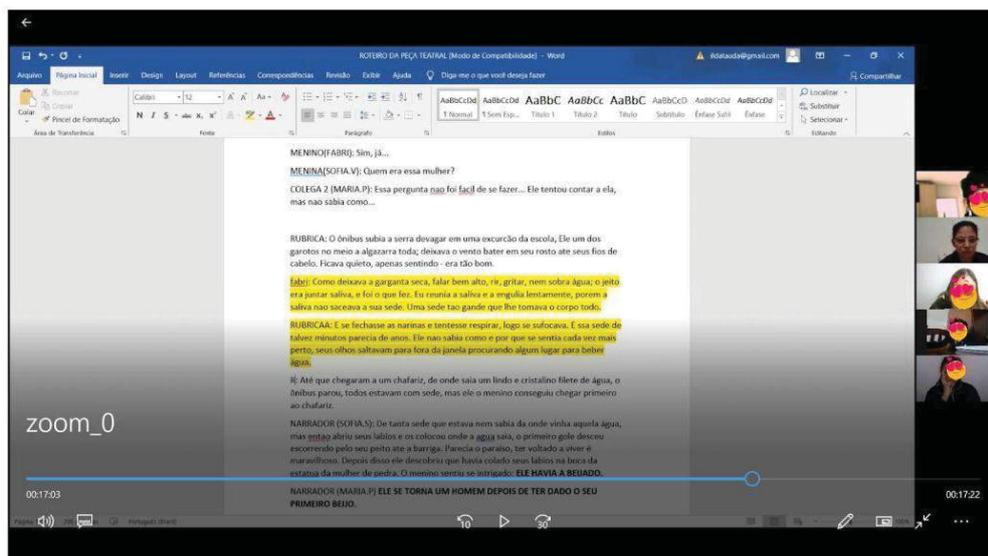
Na videoconferência, via Zoom, os estudantes apresentaram os roteiros da produção colaborativa que foram analisados por toda turma, tendo como foco a estrutura (Figura 13). Os roteiros mencionados são a transposição do texto em prosa para o teatral (Quadro 5).

No momento de troca de ideias e sugestões quanto à roteirização, os estudantes se mostraram muito animados para poder compartilhar o que estavam produzindo e sanar dúvidas. Alguns comentaram que os demais ficariam surpresos ao assistirem a produção elaborada, pois haviam pensado em estratégias para deixá-la mais interessante ao espectador.

Vários grupos já tinham distribuído as tarefas e comentaram sobre as habilidades que estavam descobrindo entre si. Davam sugestões aos colegas que apresentassem alguma dificuldade na elaboração do roteiro, na gravação ou edição dos vídeos, na escolha dos figurinos ou até mesmo na montagem dos cenários que não se limitavam mais ao físico, mas se expandiam ao virtual com o uso do *Chroma Key*²³.

FIGURA 13 - FRAME DO ROTEIRO DA PEÇA DE TEATRO SENDO ANALISADA PELA TURMA

²³ Chroma Key é o nome que se dá a um elemento de vídeo que faz parte da composição de imagens em uma transmissão ou filmagem. A tela verde ou azul é usada como uma cor de fundo sólida, de preferência, tão diferente quanto possível da cor do assunto em primeiro plano.



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

Esse foi um dos momentos que pude evidenciar o resgate do que havia começado a construir no ano anterior e com a pandemia do COVID-19 pensei ter perdido por completo, tendo em vista que, em vários momentos percebia meus estudantes cansados, sem ânimo para trocas ou sem saber como fazê-las ou até com receio de fazê-las; pois se sentiam perdidos nas informações que a Internet lhes oferecia com rapidez e abundância.

Aos poucos, foram percebendo que necessitavam fazer melhores escolhas, organizar espaços para refletir sobre o que encontravam e estabelecer relações com seus interesses, valores e discussões iniciadas na sala de aula.

E) SEMANA 5 - 24 a 28 de agosto de 2020

A ampliação do repertório sociocultural dos estudantes foi preocupação nessa aula, dessa forma, na videoaula, foram apresentadas algumas curiosidades envolvendo o teatro e o texto teatral. Na sequência, apresentou-se uma proposta de elaboração de uma prévia de roteiro de teatro utilizando o aplicativo Trello²⁴.

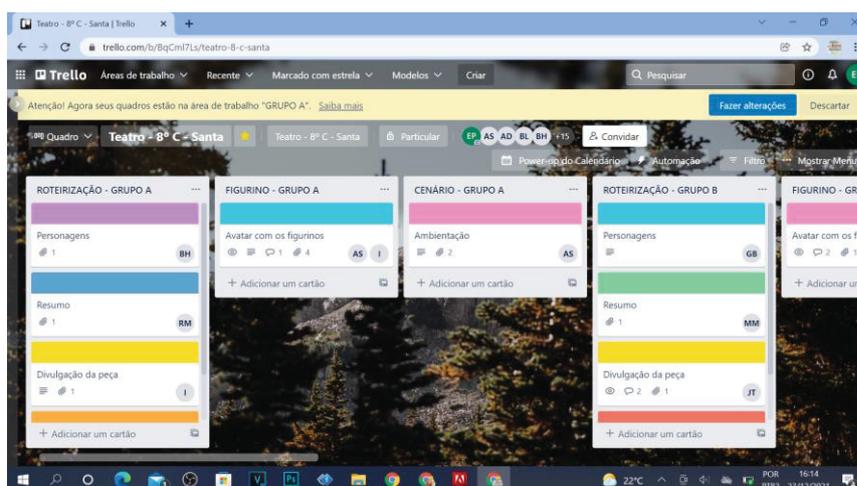
²⁴ O Trello é uma ferramenta de gerenciamento de projetos gratuita e online. Disponível para desktop e também para celulares Android e iPhone (iOS), a plataforma é extremamente versátil e pode ser usada tanto para o acompanhamento de tarefas pessoais quanto para organizar projetos que envolvem equipes numerosas em grandes empresas. Além disso, pode ser um aliado no planejamento dos estudos, viagens e atividades de trabalho.

Na videoconferência, os estudantes conheceram o ambiente de trabalho do Trello e sanaram várias dúvidas sobre o aplicativo e a proposta solicitada. Somando-se a isso, alguns alunos fizeram a leitura do texto de artigo de opinião que compunha o Projeto Interdisciplinar²⁵ recebendo a minha apreciação quanto dos colegas.

A elaboração de um Moodboard²⁶ no aplicativo Trello oportunizou o desenvolvimento de mais um trabalho colaborativo e cooperativo que englobasse a produção textual, a criatividade, o uso da tecnologia, a análise e discussão discente. Também, a necessidade de explorarmos esse dispositivo imersivo. Isso, por caracterizar-se como uma experiência nova para mim e os estudantes.

Em virtude do tempo para apropriação das funcionalidades que cada um disponibiliza aos seus usuários e as pesquisas necessárias para uma melhor experiência, nem sempre essa alfabetização digital foi amena.

FIGURA 14 - AMBIENTE DE TRABALHO ORGANIZADO COM O APLICATIVO TRELLO



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

F) SEMANA 6 - 31 de agosto a 04 de setembro de 2020

²⁵ A instituição escolar da qual origina o material exposto nessa dissertação, bimestralmente propõe um projeto que envolve o estudo das várias áreas do conhecimento sobre uma determinada temática. No bimestre em questão, o projeto, que abrange estudantes do 6º ao 9º ano, trazia à discussão o cenário profissional pós-pandemia de COVID-19. O artigo de opinião, solicitado para compor o material, exigia do estudante um posicionamento sobre as profissões que teriam maior destaque e aquelas que poderiam desaparecer num cenário pós-pandêmico. A revisão é feita em dois momentos, o citado aqui se refere ao primeiro.

²⁶ É uma espécie de mural que pode ser composto por imagens, vídeos e elementos visuais que representam a essência de um projeto. É como um painel de inspirações que ajuda a definir ideias e a identidade para transformar um trabalho em algo mais específico.

O objetivo desta semana é a revisão dos elementos estruturais do gênero texto teatral, com vistas a realização das avaliações (oral, simulado, atividades avaliativas) agendadas pela Instituição para acontecer nas duas semanas seguintes; fechando o bimestre.

No atendimento via Zoom, deu-se continuidade a apresentação dos monólogos produzidos em aulas anteriores e que a turma não tinha assistido até aquele momento. Assim como acontecera em um momento posterior, a emoção foi traço marcante das apresentações que trouxeram, por intermédio da leitura e transposição dos contos indicados, contato com as produções artísticas e culturais da nossa sociedade; como também, as múltiplas facetas dos seres humanos representadas pelos personagens incorporados por cada estudantes.

Houve um espaço para que sanassem as dúvidas quanto às avaliações da disciplina (apresentação oral e o vídeo com a apresentação da transposição do conto). Após, os estudantes começaram a compartilhar as produções feitas no Trello.

Os resultados alcançados com esse aplicativo foram muito interessantes, como se pode comprovar pela Figura 15 e Figura 16, pois os estudantes usaram a criatividade e puderam trabalhar com as mais variadas linguagens: imagens, áudios, vídeos e textos; em que houve a necessidade do diálogo, da negociação, da aceitação, da empatia, da argumentação e do colaboração.

FIGURA 15 - CARTAZ ELABORADO NO AMBIENTE TRELLO PARA DIVULGAÇÃO DA PEÇA²⁷

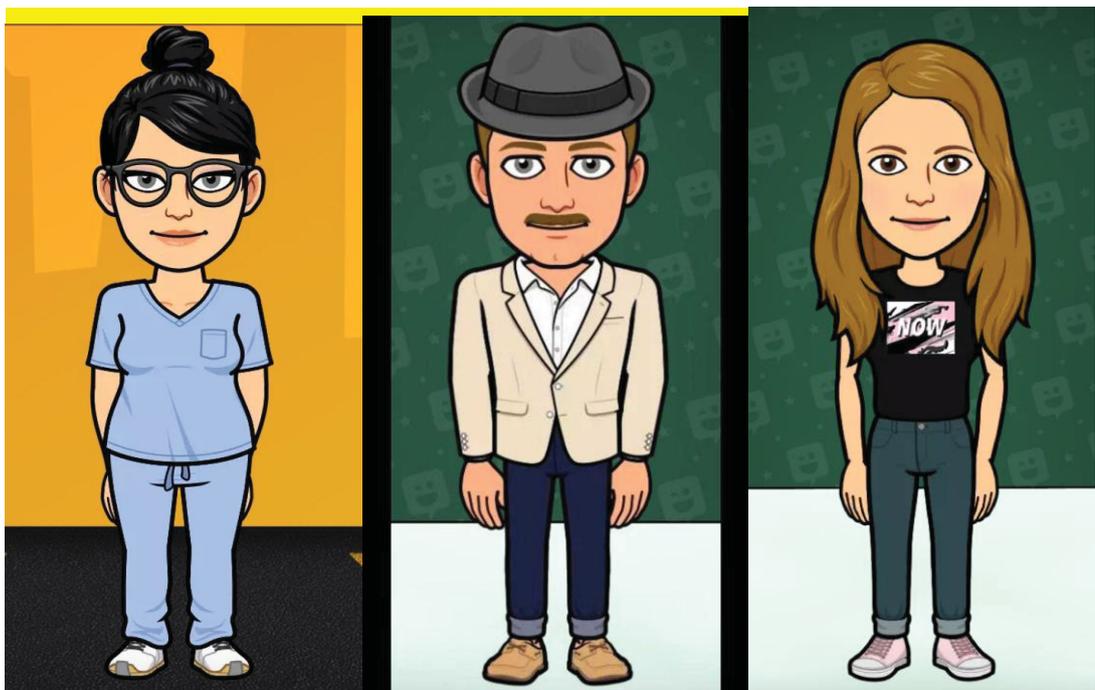


²⁷ Na proposta dessa atividade os estudantes deveriam elaborar o roteiro para a produção de uma peça de teatro de um capítulo do livro: “O Extraordinário” de R. J. Palácio. Além do cartaz de divulgação da peça, as imagens representativas do cenário e avatar com o figurino.

FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

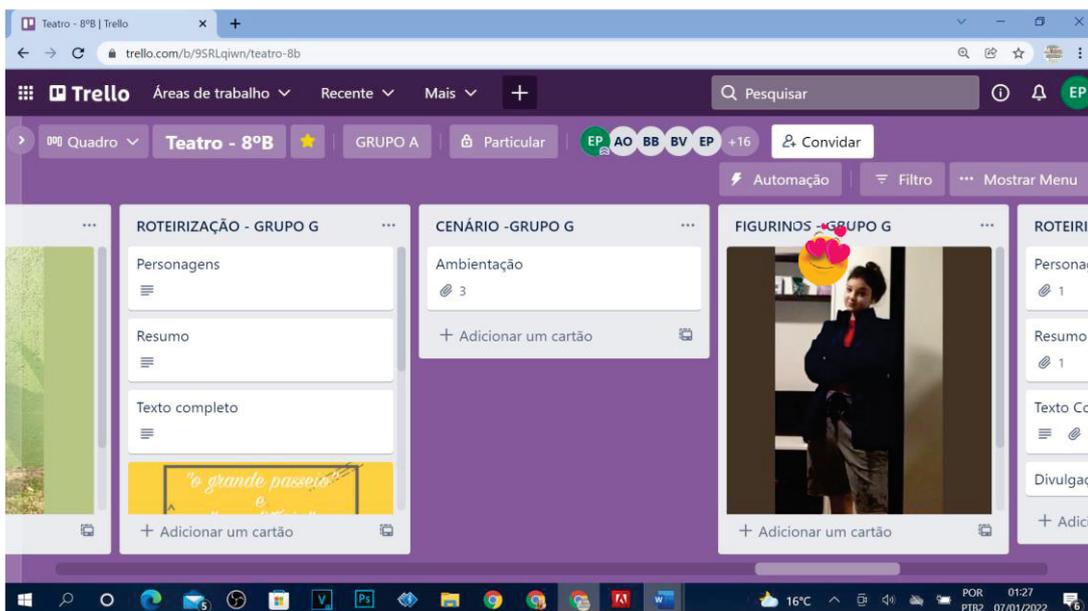
Houve, sem dúvidas, grupos que não conseguiram finalizar a proposta já que não houve por parte dos seus membros a integração e diálogo necessários (Figura 17). Um outro ponto relevante para se destacar, diz respeito à possibilidade de interação/mediação que o aplicativo proporciona (Figura 18)

FIGURA 16 - AVATARES DOS PERSONAGENS DO CAPÍTULO “COMO NASCI” COM RESPECTIVOS FIGURINOS (GRUPO B)



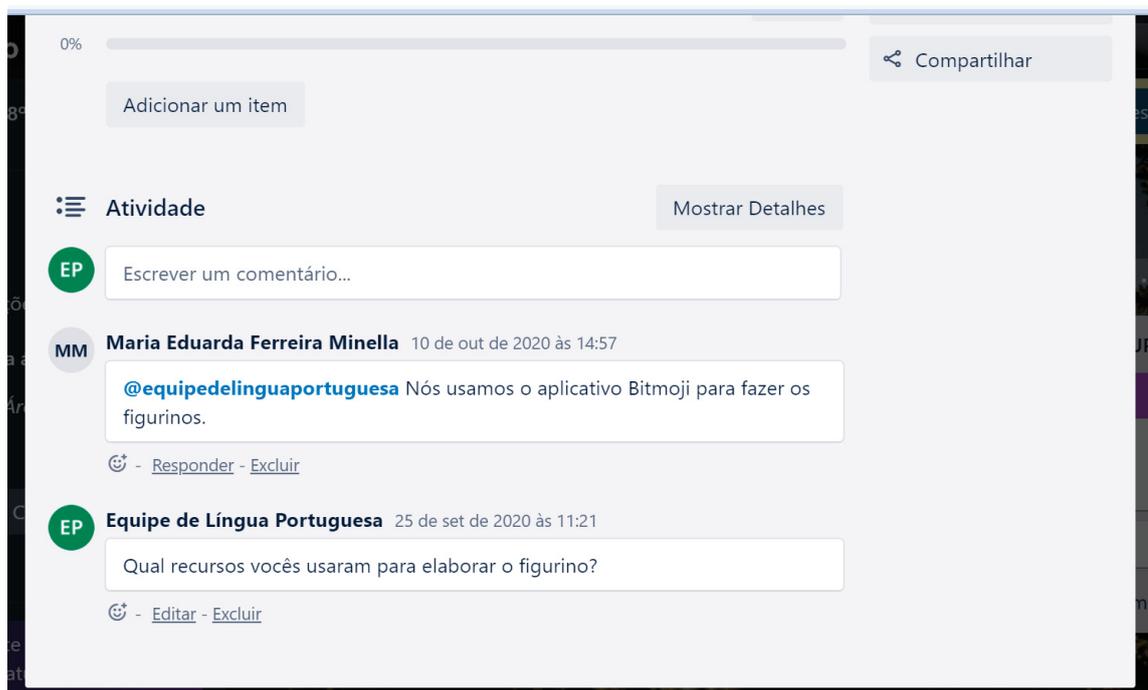
FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

FIGURA 17 - AMBIENTE TRELLO COM A PROPOSTA DA ATIVIDADE NÃO CONCLUÍDA²⁸



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

FIGURA 18 - INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO APLICATIVO TRELLO



FONTE: Arquivo pessoal da professora-autora (2020)

Há em cada uma dessas situações uma aprendizagem individual e coletiva que cada qual leva para si. Também, a possibilidade para que eu repensasse as estratégias para motivar e impulsionar a mudança individual, a fim de que se torne

²⁸ O Grupo C não concluiu a definição dos personagens, o resumo do capítulo, a elaboração do roteiro, bem como o figurino dos personagens.

coletiva; dado que a não realização de uma proposta por parte de um grupo de alunos me faz concluir que em alguma etapa da proposta eu falhei com eles.

Aqui trouxe as memórias do movimento de minhas aulas que serão analisadas na próxima seção.

5 ANÁLISE DO MEMORIAL DESCRITIVO

A análise do memorial descritivo, como um instrumento de pesquisa, respalda-se nas três dimensões trazidas por Clandinin e Connelly (2011): dimensão temporal, dimensão social e dimensão do lugar, e delimitadas pelo referencial teórico, para trazer a luz o entendimento da prática pedagógica no tocante: a) como ser aprendiz e b) inovação da prática pedagógica.

As dimensões de análise do memorial, que aqui se apresentam, não atuam de forma isolada como podem parecer. Ao contrário, são interdependentes e se constituem em um sistema particular e complexo de experiências. Apresentá-las-ei separadamente analisando-as, focada em situações cujo destaque está em suas unicidades; ciente de que inevitavelmente haverá interseção entre elas.

Para conceber a análise do memorial e semanários, trago, pela concepção de Creswell (2014) os temas que surgem a partir da concepção teórica refletida nesta dissertação. Sendo assim, as subseções abaixo trazem os temas e as reflexões para a análise.

Estes temas e reflexões trazem como dimensões as referências teóricas aqui refletidas, subdividindo-se em:

A) A dimensão Temporal

Nesta dimensão, que se refere ao passado, presente e futuro, ou seja, a eventos prospectivos e retrospectivos; apresentarei o meu **tempo histórico**. Representará a reflexão de minha história enquanto professora no período: a) 29 de julho a 13 de setembro de 2019 e b) 27 de julho a 04 de setembro de 2020.

Ao analisar a mim mesma, segundo meu memorial, trarei na releitura a reflexão de mim e de minha prática pedagógica; bem como, os reflexos que se projetam em eventos de transitividade temporal, tal qual exposto por Clandinin e Connelly (2006):

Os eventos em estudo estão em transição temporal. Os inquiridores narrativos não descrevem um evento, pessoa ou objeto como tal, mas sim os descrevem com um passado, um presente e um futuro. Os inquiridores narrativos não iriam por “uma pessoa é de tal maneira”. Em vez disso, eles diriam que uma determinada pessoa teve um certo tipo de história, associada a determinados comportamentos ou ações presentes que podem parecer estar se projetando de maneiras específicas no futuro. (CLANDININ; CONNELLY, 2006, p. 479).²⁹

Desta forma, a análise parte de categorias interpretativas selecionadas nesta construção de pesquisa, como ser aprendiz (3.6.1); inovando a prática pedagógica (3.6.2).

B) Dimensão Social

Nesta subseção, trarei a análise do entendimento de **sociabilidade**, trazendo as minhas condições pessoais, os meus sentimentos, as minhas esperanças, os meus desejos, às reações estéticas, às condições sociais. Trarei meu entendimento, relativo ao meu processo de construção da reflexão teórica sobre as "condições existenciais, o ambiente, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos." (MELLO, 2004, p. 109).

Aqui trarei o ambiente de meu trabalho apresentado discursivamente no memorial, também será analisado por meio das categorias como ser aprendiz (3.6.1); inovando a prática pedagógica (3.6.2).

C) Dimensão do Lugar

Nesta subseção trarei o **lugar** que “direciona nossa atenção para as fronteiras específicas topológicas, físicas, e concretas de um lugar ou de uma sequência de lugares onde a pesquisa e os eventos acontecem.” (CLANDININ, 2010, p. 4). Assim, minhas reflexões seguirão meu memorial formativo, delimitando o pensar meu lugar enquanto vivência da experiência de me entender como professora.

O meu lugar é ser professora de Língua Portuguesa, nesta pesquisa específica o meu lugar de professora de Produção de Texto. O que eu faço, como eu faço e de

²⁹ Do original em inglês: Events under study are in temporal transition. Narrative inquirers do not describe an event, person, or object as such, but rather describe them with a past, a present, and a future. Narrative inquirers would not by “a person is such and such a way.” They would, rather, say that a particular person had a certain kind of history, associated with particular present behaviors or actions that might seem to be projecting in particular ways into the future. (CLANDININ; CONNELLY, 2006, p. 479).

que maneira aquilo que eu faço traz a minha reflexão enquanto profissional da Educação Básica. também será analisada a partir das categorias como ser professor-aprendiz (3.6.1); inovando a prática pedagógica (3.6.2).

Intencionando manter um distanciamento a fim de possibilitar uma análise mais imparcial da realidade que se descortina no Memorial Descritivo, utilizarei a terceira pessoa, nomeando-me como professora-autora, nas subseções que se seguem.

5.4.1. Análise do memorial descritivo com vistas a dimensão temporal

A temporalidade, descrição do passado, presente e um futuro, incorpora em si a ideia de continuidade que “relaciona as experiências do pesquisador e dos sujeitos, tanto antigas como atuais, suas crenças e conceitos balizados pela constituição de gente e de profissional e, ainda o histórico que ocupa a Instituição, palco da investigação no cenário pesquisado (REISDOEFER; LIMA, 2021, p. 806 e 807).

A dimensão temporal trará, nesta subseção, a reflexão da história da professora-autora no período de: a) 29 de julho a 13 de setembro de 2019 e b) 27 de julho a 4 de setembro de 2020.

Antes, faz-se necessário analisar uma experiência que antecede aos períodos indicados anteriormente e que serão analisados na sequência.

No Memorial Descritivo (4.3) a professora-autora relatou que:

Logo que assumi as aulas, deparei-me com um conflito relacionado à concepção de produção de texto. Os estudantes produziam seus textos, muitas vezes, sobre temas soltos e descontextualizados, cabendo ao docente apontamentos de ordem gramatical e a expectativa de que surgissem bons textos (...)

Oliveira (2014, p.13), sobre isso, afirma que a concepção de texto fundamenta-se nas escolhas que o professor faz com base em sua trajetória de vida, de seu referencial teórico e da sua prática, por conseguinte, ao se defrontar com esse conflito a professora-autora foi posta frente aos seus saberes, fios condutores da interface entre o individual e social, sendo lançada a revisitar a sua base teórica para desconstruir aquele ensino edificado em uma educação bancária.

Santos (s.d) e Oliveira (2014) a esse respeito acrescentam que a educação pautada na transmissão não produz o desenvolvimento dos educandos, conseqüentemente, impossibilita que se alcance a didiscência, tendo em vista que não há uma aproximação docente ao discente e nem do docente com ele próprio; pois conforme Freire (2019b) a educação bancária não produz crítica. Isso impossibilita a inovação da prática pedagógica que é o exercício constante do educador pensar e repensar a si mesmo.

Ao ser posta frente aos seus saberes e instigada a rever a sua base teórica para desconstruir aquele ensino edificado na transmissão, a professora-autora percebeu-se não como transmissora de seus conhecimentos, mas também como produtora deles (CAMAS, 2012a, p.26). Além disso,

mudanças começaram a ser implementadas, sendo a mais significativa: a diminuição na quantidade de gêneros textuais trabalhados com os estudantes (Figura 8) (Memorial Descritivo 4.3)

O que se pode perceber diante dessas mudanças mencionadas pela professora-autora é que ao promover uma seleção criteriosa dos gêneros propostos que seriam de fato trabalhados com os estudantes, teorias que subjazem às ações das professoras foram modificadas a partir da própria pessoa do professor e da escola (NÓVOA, 2001, s.p), possibilitando a reflexão crítica da prática a qual todo educador precisa estar acessível.

Isso resultou para a professora-autora em um processo de reconstrução, não apenas do conhecimento daquilo que pretendia ensinar, mas, sobretudo, de como deveria ensinar; buscando na reflexão sobre a prática metodologias para inová-la. Assim, compartilhar aprendizagens baseadas em uma reflexão sobre suas experiências práticas foi o caminho encontrado para

ser um sujeito da formação, compartilhando [seus] significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade pessoal (o “eu” pessoal e o coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros. (IMBERNÓN, 2009, p. 74)

Essa reconstrução do conhecimento foi perceptível não apenas na busca pela professora-autora em inovar a sua prática pedagógica com a adoção das

metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino de produção de texto; como também, em todo percurso de elaboração da própria pesquisa.

Na perspectiva da dimensão temporal, resgatar o exposto pela professora-autora no Memorial Descritivo (4,3) no que tange

construir uma nova concepção de aprendizagem na qual os estudantes assumiriam a maior porcentagem do processo, tendo a mim como mediadora

tal como expôs Santos (2018b, p.89), ao expressar em sua pesquisa que “estimular a mentalidade de corresponsabilidade entre os alunos”, é desafiador. Isso porque imersos em uma cultura de “receber”, muitas vezes, o estudante não se percebe como parte ativa e colaborativa do/no processo. Além disso, pensar no trabalho com os pares é percebido pela professora-autora como outro potencial desafio na medida que ansiava

fazer minhas colegas de disciplina perceberem a importância de um trabalho conjunto em pró de um ensino de produção de texto em que as habilidades mentais pudessem se desenvolver por intermédio da prática da escrita de forma prazerosa.

Imbernón (2009, p. 26) defende o clima de colaboração entre o professorado “sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem)”. No entanto, no exposto pela professora-autora, a experiência vivida descortina outra perspectiva:

Inicialmente, minha sugestão em trabalhar as metodologias ativas em sala de aula invertida e aprendizagem por pares foi aceita, mas depois, cada uma optou por trabalhar o conteúdo proposto da sua maneira. Eu optei por dar continuidade às práticas inovadoras por intermédio das metodologias ativas mencionadas, preocupada em não fazer da minha sala de aula espaço para mais modismos.

As ideias, como se pode perceber, pareciam boas até a percepção do quanto as mudanças exigiriam de cada uma; levando as professoras a optarem pelas metodologias que adotariam para o ensino de produção de texto. Ao decidirem trabalhar dessa maneira, as professoras impossibilitaram um trabalho mais conciso, analítico, reflexivo e colaborativo, inviabilizando que esse processo ajudasse “a

entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 60).

O autor (2009, p. 60) enfatiza que “é verdade que o trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil”, todavia, é premente que aconteça. Tendo em vista que se trata de uma oportunidade de criarmos comunidades de aprendizagens docentes com valor prático, potencial crítico e reflexivo mais elevado; bem como laboratórios de criação de processos próprios de intervenção em um contexto político, social, econômico e cultural único de cada instituição escolar e sua comunidade, constituindo-se em um exercício assíduo de cidadania.

Sobre as mudanças que assolaram, e ainda assolam, a prática pedagógica da professora-autora, Nóvoa (2001) assevera que:

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. (NÓVOA, 2001, s.p)

Nessa primeira parte do Memorial Descritivo, percebe-se a professora-autora em busca do equilíbrio entre inovação e tradição pontuado por Nóvoa, numa tentativa de não reproduzir práticas de ensino que levem a educação bancária e, tampouco, sem o espírito crítico e o foco nas mudanças, como explicitado em

preocupada em não fazer da minha sala de aula espaço para mais um modismo” (Memorial Descritivo. 4.3)

A necessidade de acreditar no trabalho com as metodologias ativas sala de aula invertida e aprendizagem por pares, considerando suas potencialidades e fragilidades, em conformidade ao exposto no Memorial Descritivo 4.3:

optei por dar continuidade às práticas inovadoras por intermédio das metodologias ativas mencionadas.

e a compreensão de que em sua profissão o professor se torna agente de transformação, impulsionou a professora-autora a persistir.

Já recapituladas as memórias necessárias para adentrar ao **período de 29 de julho a 13 de setembro de 2019** que forma o Semanário (Quadro 4) e Memorial Descritivo (4.3.1), um primeiro ponto que merece atenção é a inquietação da professora-autora em relação ao espaço da sala de aula em contraste com o número de alunos, visto que

faz com que o docente permaneça na frente da sala de aula limitando o contato físico, emocional e pedagógico com os estudantes que estão mais ao fundo. Além disso, impede que a sala possa ser organizada em outra configuração que não seja o enfileiramento. Memorial Descritivo 4.3.1.

Sobre essa questão, os estudos de Paiva (2016); Moreno e Martín (2016), apontam que a disposição das mesas e cadeiras se configuram como uma problemática na adoção das metodologias sala de aula invertida e aprendizagem por pares, porque dificultam a organização dos grupos de trabalho e a circulação do professor na sala. Afinal, essas metodologias, segundo Valente (2018, p. 29) "têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula, modificando, por exemplo, a organização dos tempos e dos espaços da escola".

Ao aproveitar

sempre que possível, outros espaços da escola; incluindo os externos; possibilitando aos estudantes vivências diferenciadas quanto a heterogeneidade dos encontros, a liberdade de expressão e a fluidez do movimento da construção de ideias. Memorial Descritivo 4.3.1.

a professora-autora cria oportunidades para que "valores, crenças e questões sobre cidadania possam ser trabalhadas, preparando e desenvolvendo as competências necessárias para que esse aprendiz possa viver e usufruir a sociedade do conhecimento" (VALENTE, 2018, p. 42).

Oliveira (2009, p.29) argumenta que "o espaço-tempo das salas de aula, no qual estão os fazeres-saberes dos professores, os desafios e as perspectivas deles é um espaço-tempo de contradições, assim, nem tudo que parece perfeito no papel, no planejamento do professor, atinge êxito em sua totalidade, mesmo conforme descrito no Memorial (4.3.1) que os sujeitos tenham vivenciado a situação outrora:

Houve uma retomada quanto aos aspectos estruturais do gênero artigo de opinião, mesmo tendo os

estudantes trabalhado com o gênero anteriormente, é comum apresentarem dificuldades no momento de analisar ou produzir cada uma das partes. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

O trabalho com o gênero artigo de opinião apresentado no Semanário (Quadro 4) e Memorial Descritivo (4.3.1) teve seus momentos de revés. O primeiro, em sala de aula, na oportunidade de assistir ao vídeo “JC Debate sobre a publicidade infantil” e em duplas organizar a seleção das informações:

a grande maioria dos alunos tiveram muita dificuldade em saber quais delas selecionar, já que não havia realizado nada parecido nas aulas de produção de texto ou em qualquer outra disciplina. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

A esse respeito, Espinosa, Araujo e Veit (2018, p.70) identificam em seu artigo que a falta de estudo prévio dos alunos é um dos desafios ao se inverter a sala de aula. Aliada, mormente, a heterogeneidade da turma, especialmente, em termos de conhecimento. Santos (2018a), Santos (2018b), Oliveira (2019), Muraro (2019), Mota (2019) sinalizam em suas pesquisas o mesmo desafio; comprovando que precisamos tornar nossos discentes responsáveis pelo trabalho que fazem se quisermos afastar a inconsciência crítica “de que resulta a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 2019b, p.83).

Nesse sentido, ao buscar uma alternativa para a dificuldade dos alunos

precisei ensiná-los a assistir um vídeo com objetivos acadêmicos. Recomeçamos a assisti-lo em partes e a cada parte fomos conversando sobre as informações e o que poderia ser anotado e como esse registro seria feito. Acompanhar e discutir as anotações feitas em sala, possibilitou que conseguissem fazer o registro das outras tarefas, solicitadas para casa, com maior facilidade, levando os estudantes a assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

a professora-autora demonstra compreender, nessa passagem, a proposta de Bergmann e Sams (2019, p. 75 e 92) ao trabalhar com vídeo na inversão da sala de aula.

Segundo eles, deve-se fatiar o vídeo em segmentos menores e ensinar os estudantes a assistir a um vídeo como fonte de pesquisa e estudo; reforçando outra afirmação dos autores (2019, p.14): “o papel do professor na sala de aula é de amparar os alunos”. Isso não significa fazer por eles ou facilitar a tarefa, mas apresentar estratégias para que resolvam com autonomia aquilo que, no momento,

precisam de ajuda para fazer (Figura 9), como é percebido na postura da professora-autora.

Recorrendo a Freire (2019b) a atitude da professora-autora reflete o diálogo existente com seus educandos e marca

o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019b, p.109)

O diálogo estabelecido na prática docente da professora-autora fica evidente, também, no número inicial de estudantes que deixava de realizar as tarefas propostas:

Durante um período essa falta de tarefas envolvia um grande número de educandos, sendo incorporada a ação anterior: conversa individualizada e a busca por tornar as aulas mais envolventes. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

Sobre o apontamento feito pela professora-autora quanto a solução empregada, encontra-se em Bergmann (2018) a sugestão para que o professor recorra a atividades que só possam ser concluídas se todos fizerem o trabalho prévio, converse com os pais, converse individualmente com o estudante e torne a aula mais envolvente. Percebe-se que houve a incorporação da teoria dos precursores da sala de aula invertida na prática pedagógica da professora, caracterizando-se como inovação baseado em (OCDE, 2018, p.20); na medida que há resultado oriundo da atividade proposta: a diminuição do número de alunos deixando de realizar as atividades de casa.

Na voz de Freire (2019c), podemos encontrar uma possível explicação para o fato dos estudantes deixar em alguns momentos de realizar suas anotações de estudo seja na escola ou em casa:

se estudar para nós não fosse quase sempre um *fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação . (FREIRE, 2019c, p.69) [grifos do autor]

Quando os estudantes percebem a importância daquilo que estão realizando e os impactos positivos que as trocas possibilitadas em sala de aula trazem a sua vida acadêmica e social, ou seja, a relação com seus colegas, passam, como descrito no Memorial (4.3.1), a

trazer suas contribuições para as aulas e para o diálogo com seus pares, assim, aproveitando melhor o tempo da sala de aula para trabalhar em coautoria na produção dos textos, compartilhar ideias, sanar dúvidas e receber orientações mais pontuais frente às suas necessidades. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

Valente (2018, p. 32) compartilha a importância do aluno receber o *feedback* dos resultados das ações que realiza a fim de corrigir concepções e ações equivocadas ou mal elaboradas. Esses *feedbacks* imediatos são “elementos críticos do modelo invertido de aprendizagem” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 61), pois “o professor está participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram” (VALENTE, 2018, p.32), como pode ser percebido na percepção da professora-autora:

Os momentos de troca em duplas, comprovou que trabalhar as metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, possibilita o *feedback* imediato permitindo aos estudantes não apenas tirar dúvidas, como buscar as melhores estratégias para tornar seus textos mais elaborados e complexos. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 3.

As discussões individuais ou em pequenos grupos levam os estudantes a um nível mais profundo de apreensão e compreensão” (BERGMANN; SAMS, 2019, p. 60), dessa forma, tal como apresentado no Memorial Descritivo (5.3.1) os alunos começam a

perceber a conexão entre diferentes tópicos de aprendizagem que antes só percebiam isoladamente. Aos poucos foram percebendo-se autores e coautores num processo de interação entre seus pares e comigo. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

Guimarães e Campos (2018) apontam que

por meio dessa ação, a escrita, para o aluno, deixará de ter somente um leitor passivo e passará a ter um parceiro no processo de escrita. Professor e aluno são membros sociais e, por assim serem, são o motivo para que o ato de escrever se dirija, única e exclusivamente, a um dos membros. A escrita deve ser colaborativa, produzida, construída por ambos. (GUIMARÃES; CAMPOS,

2018, p. 33)

No artigo “A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura”, as autoras explicitam que o conceito de autoria tem sofrido muitas mudanças frente às possibilidades de se produzir textos nos meios digitais. Os ambientes colaborativos tornaram-se pontos de partida para trocas e compartilhamentos, possibilitando a todos divulgar suas produções textuais. Desse modo, “todos podem ser autores e coautores de suas produções” (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, s.d. p.7), não sendo mais oportuno negar ao discente o direito à criação e ao exercício da autoria.

Isso fica evidenciado no trecho do Memorial Descritivo em que a professora-autora narra:

Aos poucos foram percebendo-se autores e coautores num processo de interação entre seus pares e comigo. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

É nesse exercício de autoria e coautoria que as metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, desempenham um papel fundamental na mudança comportamental dos estudantes, não apenas no que tange ao fato de

tornaram-se mais colaborativos e cooperativos uns com os outros. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

como também, o

nível de concentração em sala aumentou, as discussões também se tornaram mais aprofundadas. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

Aspectos elucidados nas pesquisas de Santos (2018a); Santos (2018b); Muraro (2019); Mota (2019); Galindo e Quintana (2016); Moreno e Martín (2016); Espinosa, Araujo e Veit (2018); Paiva (2016); Penha (2017); Muller, Araujo, Veit, Schell (2017).

Ainda sobre o movimento de troca entre os estudantes e deles com a professora-autora, nas discussões que estabelecem, de acordo com o Memorial Descritivo (4.3.1),

permite aos educandos sentarem com seus pares, em duplas, para retomar algumas discussões, alinhar opiniões e assumir uma postura frente ao que definiram como tese. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 2.

Mazur (2015, p.14) explicita que a aprendizagem por pares não limita o aluno a simplesmente assimilar o material. Ao contrário, o estimula a pensar por si mesmo, a tentar convencer o outro e a verbalizar seus pensamentos.

Como se pode perceber toda prática pedagógica, especialmente aquelas que se ancoram no ser aprendiz e na inovação da prática pedagógica, já que não se tornam um fim em si mesmas; justamente porque configura-se como uma ação crítica, dialógica e reflexiva no tempo histórico na qual ocorrem, passam por um processo de avaliação e reavaliação constante das metodologias e recursos que envolvem o aprender e o ensinar.

Os percalços, à vista disso, transfiguram-se indispensáveis para que haja ruptura com atitudes, ideias, modelos vigentes até aquele momento e que não geram resultados de aprendizagem discente e docente.

Percalços marcaram a temporalidade no **período de 27 de agosto a 4 de setembro de 2020** de forma bastante significativa, não apenas na educação, mas em todos os setores da nossa sociedade em decorrência da pandemia de COVID-19. Um período marcado por inseguranças e instabilidades de todas as ordens: social, econômica, emocional, física, mental e educacional impactou e continua impactando a sociedade global.

No âmbito educacional, a UNESCO, a UNICEF e o Banco Mundial, por intermédio da iniciativa *Mission: Recovering Education 2021*³⁰, centram as prioridades para minimizar esses impactos em três aspectos: I. trazer todas as crianças de volta para as escolas; II. recuperar perdas de aprendizagem e III. preparar e apoiar os professores.

Como explicitado no Memorial Descritivo (4.3.2):

Sem dúvida, um momento histórico bastante marcante para o mundo. Fomos direcionados de uma experiência de aulas presenciais para 100% on-line, exigindo que nos reinventássemos e reaprendêssemos. Revíssemos nossas práticas, nossas concepções e criássemos comunidades de

³⁰ Para saber mais é possível acessar o site: <https://bit.ly/3qz4SOO>

aprendizagens com nossos pares e nossos estudantes.

esse período marca uma mudança na educação, pois de nós professores houve a exigência em, nas palavras de Imbernón (2009, p. 43), “estabelecer mecanismos de *desaprendizagem*³¹ para tornar a aprender (aprender a desaprender complementar o aprender)”.

Por conseguinte, mesmo que os alunos da professora-autora já tivessem vivenciado a prática das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares,

o contexto no qual nos encontrávamos descortinava-se novo na adoção dessas metodologias. Houve, por consequência, momento de adaptação (docente e discente) e a necessidade eminente de repensar o ensino (...) Memorial Descritivo 4.3.2.

Portanto, desenvolver o trabalho com o gênero teatral, nesse contexto histórico, foi desafiador. Afinal, como muito contribui Soares (2004, p. 175) em cada momento histórico existem “as condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino”.

Segundo Freire (2019c, p. 74) “o difícil ou a dificuldade está sempre em relação com a capacidade de resposta do sujeito”. Organizar as ações pedagógicas com relação à produção textual, portanto, nesse tempo histórico, dependeu, de acordo com Oliveira (2014, p. 95), da forma como a professora-autora entendia o texto.

Ao pensar como estratégia para o trabalho com esse gênero textual a relação com a novela televisiva, como pode-se perceber na narrativa:

Compreendendo que a novela televisiva passa inicialmente pela roteirização e que são gravadas por etapas, optei por produzir um texto teatral em formato de vídeo, dado que devido ao contexto pandêmico não poderia ser encenado e assistido com a presença física dos estudantes em um mesmo espaço. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

a professora-autora foi capaz, como revelado por Tardif (2014, 178), de gerir sua sala de aula, mesmo que virtualmente, de maneira estratégica com a finalidade de alcançar os objetivos de aprendizagem previstos. Além de fazer uso da sua “competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos” (TARDIF, 2014, p.178).

³¹ Grifo original do autor.

Essa gestão que a professora-autora fez em sua sala de aula, no entanto, encontrou obstáculos em relação ao uso das tecnologias digitais:

A inserção no contexto tecnológico, embora pareça tão natural ao educando, mostrou-se dificultosa. Vários não dominavam os aparatos tecnológicos triviais, como o processador de texto *Word*. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

Camas (2012a, p. 21) aponta que o uso das tecnologias pelos estudantes “é feito para a distração, entretenimento pessoal, ou como um repositório de conteúdo que não visa a interação”. Dessa forma, é preciso que o professor realize o trabalho de aproximar os educandos aos dispositivos digitais não cabendo o pensamento de estar perdendo tempo. Ao contrário, “o professor deve incentivar os alunos a construírem e sentirem a comunidade virtual da qual participam; sendo assim, é importante facilitar a participação interativa com procedimentos didáticos” (CAMAS, 2012a, p. 30)

A professora-autora objetiva o desenvolvimento da autonomia do aprendente ao relatar que

Houve, seguramente, momentos em que atribui determinadas funções a grupos de alunos, tornando-os mediadores do conhecimento com seus pares e comigo própria. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

Ao assumir a função de gestora de um “clube” de aprendizagens, por assim dizer, a professora-autora precisou

estar mais disponível nos primeiros movimentos dados; além de fazer a curadoria do conhecimento e dos aparatos tecnológicos. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

Nesse sentido, tal como contribui Brum (2019, p. 25), a necessidade de desenvolver outras competências; portanto, direcionou a postura da professora-autora a “atuar como mediador do conhecimento, permitindo que os alunos explorem o universo conectado no espaço escolar, porque é dessa maneira que os alunos estão vivendo”.

Em suma, a tecnologia a tempos batia às portas da educação e a pandemia de COVID-19 foi seu canal de entrada. Nessa direção, há que se fazer um alerta recorrendo a Camas (2012a):

deve-se ter em mente que tanto aluno quanto professor terão de estar

alfabetizados digitalmente, que é muito mais do que saber ler e escrever num blog ou num fórum, é também dominar as diferentes linguagens, significá-las, de forma que conheçam as potencialidades e limites do meio que proporciona ensino-aprendizagem interativo. (CAMAS, 2012a, p. 24)

Para orientá-los nas dúvidas e na indicação de dispositivos digitais que suprissem a proposta da atividade e os anseios que permeiam as produções nos aspectos tempo, criatividade e versatilidade a professora-autora precisou se alfabetizar digitalmente, justamente

por caracterizar-se como uma nova experiência para mim e os estudantes”. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 5.

Nem sempre sendo simples,

em virtude do tempo para apropriação das funcionalidades que cada um disponibiliza aos seus usuários e as pesquisas necessárias para uma melhor experiência. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 5.

As contribuições de Antunes (2003, p. 36), nessa perspectiva, apontam para um novo perfil de professor: o de pesquisador. Aquele que pesquisará com seus alunos e não para eles, cuja finalidade é a produção de conhecimento, o descobrir e redescobrir continuamente. Camas (2012a, p.29) acrescenta ao afirma que “o professor deve ter como característica o ser marcante, encorajador das participações, lembrando que o uso de várias técnicas para a aprendizagem tende a estimular a participação do aluno e sua interação em uma comunidade.”

Por sua natureza versátil e plural, recorrer às metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, a fim de potencializar a autonomia dos discentes “na medida que aumentam a capacidade cognitiva e a de se adaptar a situações inesperadas; promovendo uma aprendizagem compartilhada entre docente-discente, discente-discente” (HANKE; CAMAS, 2021, p. 147), foi uma opção promissora, escolhida pela professora-autora, para a resolução desse impasse.

Deve-se compreender, sem embargo, que o objetivo principal não é a tecnologia,

mas envolver os alunos na aprendizagem significativa e avaliar a sua compreensão, sendo possibilitadas na sua reflexão e registro pelas tecnologias, podendo ser revisto sempre que o aluno e professor desejarem

em um ambiente virtual, além de ser aproveitado em outras disciplinas como associações de conteúdos (CAMAS, 2012b, s.p)

Assim, o conjunto de ações sistêmicas e planejadas intencionalmente, com foco em um ensino que promova desenvolvimento, tal qual proposto por Vygotsky (Figura 7), torna-se, como se pode observar nos relatos dissertados no Memorial Descritivo, mola propulsora da reflexão-ação da professora-autora.

5.2. Análise do memorial descritivo com vistas a dimensão social

Quando tratei da análise da dimensão temporal expus as dimensões analisadas como elementos coexistentes e, por essa razão, formadores de um organismo vivo, *sui generis*³² e complexo.

Nesta dimensão, na qual as análises da minha prática estão pautadas, dialogo com atenção aos eventos pessoais e existenciais em movimento, conectadas com minhas justificativas pessoais e práticas, como proposto por Mello; Murphy; Clandinin (2016, p. 567-577).

Para iniciar, retomo o que ficou previamente apontado na dimensão temporal no período compreendido entre **27 a 4 de setembro de 2020**, no relato da professora-autora ao mencionar o trabalho com o gênero teatral:

(...) por ser um gênero que, acomoda anseios, desejos, frustrações, queixas, manifestos dos seres humanos; serviu de artifício para os estudantes externar suas emoções. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

fica perceptível que os estudantes se utilizaram do texto como “cano de escape” para expor, de alguma maneira, os sentimentos advindos daquele espaço de tempo vivenciado. O texto, nesse contexto, como mencionado anteriormente, cumpre sua função comunicativa a serviço do ser humano e mostra o sujeito agindo no mundo: provocando emoções, contribuindo para uma autorreflexão e uma reflexão sobre o mundo, desvelando críticas e pensamentos.

Houve quem ficou “engasgado” e com os olhos mareados, quem chorasse. Houve risos, momentos

³² É uma expressão em latim que significa "de seu próprio gênero" ou "único em sua espécie". Indica algo que é particular, peculiar, único. Reporta-se a um fato singular, por exemplo.

que o silêncio ora era reflexivo, ora pesaroso. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3.

Como se pode perceber as produções trouxeram uma carga emocional bastante intensa (ANEXO 1, ANEXO 2), em virtude do contexto de produção. O texto, nesse contexto, é entendido como uma atividade interacional entre interlocutores; por isso, cumpre com sua função comunicativa a serviço do ser humano, facilitando interações.

Sobre isso, Geraldi (2013) colabora ao expor que

considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula (GERALDI, 2013, P.112)

Justamente porque é na relação com o outro, locutor e interlocutor, que o diálogo acontece. É nesse território que se constituem os discursos, os quais, dependendo do contexto de produção, jamais são iguais, devido ao fato de os enunciadores e contextos já não serem mais os mesmos.

Oliveira (2014, p. 37) em sua pesquisa contribui ao dizer que “o texto é tido como uma manifestação do discurso e o contexto da sua produção estaria diretamente ligado com as condições de produção do discurso. Desta forma, o contexto apresenta-se tão importante quanto o texto na constituição de sentido”.

Sobre essa relação do texto com seu contexto Lajolo (2009) explica que

se projeta, de cada texto, uma rede quase infinita de relações: as relações de cada texto com a história do seu autor, com o momento de sua produção [...]. O contexto de um texto é, pois, um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns nos outros. (LAJOLO, 2009, p.108)

Por compreender essas tessituras,

Não houve ninguém, inclusive eu, que não tenha sido tocada pelo misto de emoções que aquele momento propiciara. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3.

que a professora-autora reuniu seu arcabouço teórico e prático para lidar com aspectos adversos que emergiram de uma situação real de sua prática, tal qual explicitado por Almeida e Prado (2003, p. 55).

Afirmo, seguramente, não ter sido uma tarefa fácil,

o cansaço físico e emocional que todo o contexto nos impusera, a impossibilidade de acolher num abraço e em um silêncio que diz “estou aqui”, desapontava-me. Parecia que não estava fazendo nada pelos meus alunos e eu me sentia uma péssima professora. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3.

A frustração da professora-autora frente a possibilidade de que, diante daqueles tempos que representavam “dores”, só podia acalantar seus estudantes na escuta acolhedora e atenta nos momentos de produções, leituras prévias e efetivação de resultados; evidencia-se. Afinal, todo professor lida com gente,

e porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me ao sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. (FREIRE, 2019a, p.141)

Acrescento a fala de Tardif (2014) que contribui para o entendimento dessa relação docente com o objeto de conhecimento e seus educandos, por conseguinte, do sentimento explicitado pela professora-autora:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores não um saber sobre o objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como autores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2014, p. 50)

Por outro lado, trata-se de uma escrita contextualizada, que faz sentido porque fala do mundo, de nossa sociedade, de cada um de nós; como fica evidente nesse trecho:

Pude, ainda, vivenciar a emoção de como professora constatar o futuro do meu trabalho em produções tão únicas, cumprindo a função social de fazer o leitor/ouvinte se emocionar, refletir, divertir-se e recolher-se em si mesmo. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3.

Assim,

o que está em jogo no momento é propor que se viva com o aluno uma escrita suficientemente motivada, que seja resultado de um estado de “querer dizer” o que se tem a dizer. Esse estado levará o aluno a pensar, criar, planejar, escrever, rever e refazer o texto, tal como a escrita madura prevê. (ANTUNES, 2003, p.153)

Esses textos, também, sinalizavam “o diálogo, a negociação e a colaboração” (CAMAS, 2012a, p. 26) assumidos na prática pedagógica da professora-autora, edificados gradativamente no cotidiano escolar entre avanços e retrocessos; como já explicitado no Memorial Descritivo e nas análises expostas até aqui.

As produções textuais de ambos tempos históricos se fundamentam em “estratégias voltadas para à aprendizagem colaborativa, privilegiando uma dinâmica que articulava momentos de aprendizagem individual e coletivo por meio de situações desafiadoras” (ALMEIDA; BRITO, 2003, p. 54) tanto para a professora-autora quanto para seus educandos.

Ao se desafiar, a professora-autora, lança o olhar às suas ações e a revisitar a teoria para modificar a sua prática, refletindo sobre as dimensões pessoais e as dimensões coletivas (NÓVOA, 2019, p.6-7). Afinal, seu lugar de formação é o da sua profissão.

Quando usando as palavras de Nóvoa (2019) refiro-me às dimensões coletivas, trago para a discussão a escola como espaço em que, ao longo da carreira o docente aprende a ensinar fazendo o seu trabalho; por vezes, inconsciente de uma teoria que embasasse fortemente a sua prática. Isso vai ao encontro do que foi exposto no Memorial Descritivo, Seção 4.3 deste estudo:

Confesso que o uso das metodologias ativas adotadas e possíveis reflexos na minha prática pedagógica e na aprendizagem discente se tornaram mais inteligíveis frente aos estudos iniciados no Mestrado Profissional. Memorial Descritivo 4.3.

Talvez, isso aconteça, porque a escola não incorpora em seu escopo de atuação, a constância de formações nas quais teoria e prática se aproximem e façam

sentido ao docente. Nessa perspectiva, “os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2014, p.72).

A reflexão crítica da prática faz da professora-autora aprendiz de seu processo e no seu processo de ensino, com vistas a inovar a prática pedagógica. A escola, portanto, precisa ser percebida como espaço para desenvolver saberes e as competências de ensinar; caso contrário, somente a teoria e a ampliação do conhecimento não serão suficientes para a busca por soluções dos problemas cotidianos.

A respeito desses saberes construídos no cotidiano da escola

parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2014, p.21)

Os saberes adaptados e transformados têm origem na época de estudante dos Anos Finais da Educação Básica da professora-autora, do qual traz práticas pedagógicas de alguns de seus professores que se entrelaçam com seus saberes e alicerçam sua prática pedagógica atual, como descrevi na Introdução deste estudo.

Resgatar o **período de 29 de julho a 13 de setembro de 2019** no que tange a produção do gênero artigo de opinião, requer a análise da narrativa exposta pela professora-autora no que tange a intencionalidade da Instituição em optar pelo gênero artigo de opinião para ser trabalhado em todos os níveis de ensino dos Anos Finais da Educação Básica:

a escola almejava tornar seus estudantes capazes de se posicionar dentro de um texto (oral e escrito) com uma opinião clara e consistente. Consequentemente, formar um leitor crítico para usar seu conhecimento não apenas em sala de aula, mas também na sociedade; dessa forma, indo para a etapa seguinte (Ensino Médio) mais preparado. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1

Muito mais que preparar o estudante para o nível seguinte é possibilitá-lo em seu exercício de cidadania usufruir das estratégias argumentativas e aprimorá-las ao

longo do processo educacional. Dessa forma, faz-se necessário pensar nesse desafio de tornar o estudante capaz de se posicionar criticamente, agora; no momento em que está. Afinal, ele faz parte de uma sociedade que requer ações criativas, dinâmicas e reflexivas; nela já intervém.

Crestani e Pes (2019) justificam o trabalho com o gênero artigo de opinião

pela necessidade de, na vida cotidiana, saber argumentar, defender pontos de vistas, articular ideias abstratas, ser reflexivo e crítico, nesse sentido, é desejável que se desenvolvam, na escola, habilidades relacionadas à produção de gêneros dessa natureza (CRESTANI; PES, 2019, p.146)

Nessa direção, as percepções da professora-autora no que diz respeito ao impacto do planejamento das atividades na aprendizagem dos estudantes, como exposto no Memorial:

as discussões feitas em aula foram muito importantes para os estudantes perceberem que é preciso analisar vários aspectos antes de tomar partido frente a uma situação, a fim de que não sejamos injustos ou façamos avaliações levianas levando em consideração apenas aspectos subjetivos e parciais sobre as situações. Memorial Descritivo, 4.3.1 - Semana 2

demonstra a importância do uso analítico e consciente do argumento, indo ao encontro das proposições constantes na BNCC (2018, p.65) de “defender pontos de vistas que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo”.

Obviamente que esse trabalho com a argumentação não ocorre de modo vertiginoso e espontâneo. É construído gradativamente no exercício da escuta, da troca constante com o outro, no exercício regular da pesquisa e no aprofundamento dos debates, conforme se pode perceber nos trechos da narrativa da professora-autora:

Aos poucos, inferiram que argumentar é uma capacidade de relacionar fatos a teses e estudos sobre um determinado problema com a finalidade de emitir uma opinião embasada em fatos; somando-se ao exercício de pensar soluções aplicáveis a sociedade levando em consideração a moral, a ética, os direitos, a cidadania e o bem-estar no convívio social. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 2.

Sobre essa capacidade de relacionar fatos a teses e estudos aspirando soluções às problemáticas contemporâneas, a BNCC (2018) alerta a necessidade de se

Argumentar com base nos fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BNCC, 2018, p. 9)

Ao professor, em seu exercício de aprendiz que está sempre disposto a aprender com o que faz, precisa promover redes de conhecimento entre seus discentes, criando oportunidades de troca e discussão das experiências vividas e das pesquisas realizadas; ou seja, a promoção de espaços de interação em que o exercício de escuta e a troca constante com o outro fomentam a inovação da prática pedagógica. Assim como experientia a professora-autora no trecho:

Colocá-los na situação de se tornarem disponíveis para a escuta; visto que precisam ouvir o que o outro tem a dizer para poder concordar, refutar ou complementar as ideias opostas para juntos chegarem a um posicionamento claro, convincente. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 3.

A esse respeito o aporte de Crestani e Pes (2019, p. 145) chama atenção para as especificidades dialógicas textuais, dos quais ecoam vozes que explícita ou implicitamente corroboram para sua construção, evidenciando a necessidade de leituras prévias por parte do estudante e do professor; visto que como evidencia Bakhtin (2011, p. 348): “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

O professor coloca-se, nessa perspectiva, como mediador do aprendizado, auxiliando seu estudante no refinamento do projeto discursivo; ou seja, mediador entre aquilo que ele sabe e o que precisa ainda conquistar (Figura 7). Essa mediação implica em interação constante com o outro (VYGOTSKY, 2007; 2018).

O trabalho colaborativo intermediado pelas metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, suscita maior qualidade na relação entre os estudantes e deles com a professora-autora, permitindo “repensar valores bem como colocar em prática atitudes de abertura, humildade, compartilhamento, respeito,

aceitação, acolhimento, cumplicidade e compromisso” (ALMEIDA; PRADO, 2003, p. 56) tal como exteriorizado nesses trechos do Memorial da professora-pesquisadora:

Ao contrário da discussão anterior, em que muitos conseguiam se posicionar de maneira mais segura, o posicionamento dos estudantes durante as discussões oscilavam bastante. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 4.

Houve nas discussões realizadas com a turma mudanças constantes de posicionamento dos estudantes em relação à temática. (...) Acredito que isso tenha ocorrido devido ao repertório que foram adquirindo, a escuta dos posicionamentos e dos casos relatados; obviamente, o próprio posicionamento da família frente a temática que os estudantes levaram para dentro de suas casas. Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 5

Isto posto, verifica-se que o trabalho docente da professor-autora em repensar a sua prática pedagógica para promover a autonomia e a criticidade dos seus alunos, é ponto chave para o aprender contínuo em transição constante entre o que é e o que faz na busca por melhor organizar suas atividades e gerir a aprendizagem dos alunos; suscitando na inovação da prática pedagógica.

5.3. Análise do memorial descritivo com vistas a dimensão de lugar

A dimensão de lugar, como dito anteriormente, caracteriza-se, parafraseando Clandinin e Connelly (2000, 2006), como os limites específicos concretos, físicos e topológicos do lugar onde a investigação e os eventos ocorrem. Assim, todos os eventos acontecem em algum lugar ou em uma sequência de lugares.

Nessa dimensão, portanto, analisar-me-ei frente as minhas vivências e experiências de me entender como professora de Língua Portuguesa atuante com a produção de texto, ou seja, como eu faço e de que maneira aquilo que faço traz a minha reflexão enquanto profissional da Educação Básica.

A presente subseção será escrita em primeira pessoa, a fim de que possa trazer para dentro dessa análise o meu SER e FAZER professora construído, tal como pondera Tardif (2000), em minha trajetória de vida familiar e escolar. Somado às crenças e valores construídos na socialização das experiências iniciais transformadas em fases contínuas ou de ruptura que vão delineando os contornos e marcas da minha identidade profissional.

Não deixarei de lado o Memorial Descritivo, ao contrário, será sempre que necessário explicitado para exemplificar uma determinada situação ou outra; mas

entendendo que essa dimensão requer um movimento de ressignificar a experiência incidindo em um reinventar de mim para as novas práticas que virão.

Quando era estudante de Magistério ou mesmo na graduação, ouvi muitos dos meus professores da época nos orientando para não sermos docentes a andar como o caderninho de exercícios com as páginas amareladas embaixo do braço, repetindo incansavelmente a mesma aula.

É evidente para mim, hoje, que o discurso e a prática de muitos deles não convergiam para um mesmo ponto. Compunham a porcentagem da estatística de Celso Antunes (2014) ao afirmar que “nem todos os dinossauros estão extintos³³”.

Fato é que a metáfora do “caderninho de páginas amarelas” sempre me assombrou. Eu não queria ser aquela professora. Não me via com um “caderninho de páginas amarelas”. No entanto, era dessa forma que me sentia quando:

deparei-me com um conflito relacionado à concepção de produção de texto. Os estudantes produziam seus textos, muitas vezes, sobre temas soltos e descontextualizados (...) com o qual não concordava e me afligia brutalmente; não poderia querer que escrevessem sem proporcionar condições para isso. Memorial Descritivo 4.3.

Em toda minha trajetória docente, busquei inovar. Esforcei-me para não reproduzir as minhas práticas sempre da mesma forma, afinal de contas, como expôs Camargo e Daros (2018, p.5), a quem recorro novamente, a inovação da prática pedagógica implica na “criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos possíveis”.

Não se pode ignorar, no entanto, que, em alguns momentos, nem sempre soube como deveria conduzir minhas aulas e a que metodologias recorrer para dar suporte ao meu fazer pedagógico. Uma dessas situações, talvez a que mais me exigiu, foi o período pandêmico:

(...) é indispensável ater-se que o contexto no qual nos encontrávamos descortinava-se novo na adoção dessas metodologias. Houve, por consequência, momento de adaptação (docente e discente) e a necessidade eminente de repensar o ensino num cenário controverso, efêmero, frágil

³³ Em seu livro “Professores e professauros”, o autor, coloca em nota de rodapé a explicação quanto ao uso do substantivo dinossauro que reproduzo aqui para reiterar o que quero dizer ao utilizar da mesma estratégia. Ele expõe: “O vocábulo ‘dinossauro’ não abriga qualquer intenção pejorativa. Refere-se a professores de ‘outros tempos’ que, na escola atual, insistem na prática de procedimentos comuns em uma instituição que já não mais pode existir.” (ANTUNES, 2014, p. 16).

e desgastante não apenas no aspecto pedagógico, mas no emocional. Memorial Descritivo 4.3.2.

Esse cenário, nas palavras de Moran (2018, p.15) “envolve pesquisar, avaliar situações e pontos de vistas diferentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta e caminhar do simples para o complexo”, como as práticas descritas no Memorial revelam:

(...) a proposta de gravar um vídeo exigiu de mim que aprendesse funções básicas para poder orientar os alunos em relação à produção da atividade. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

“Houve a apresentação dos monólogos elaborados por cada um dos estudantes e a troca de percepções quanto a mensagem, encenação e as questões técnicas decorrentes do formato apresentado: vídeo. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3

Assim, compreendendo que a novela televisa passa inicialmente pela roteirização e que são gravadas por etapas, optei por produzir um texto teatral em formato de vídeo (...) Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

Houve, seguramente, momentos que atribui determinadas funções a grupos de alunos, tornando-os mediadores do conhecimento com seus pares e comigo própria. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2.

A mudança no modelo presencial para o on-line trouxe imensas dificuldades, especialmente por, na maioria das vezes, apenas transpor um modelo no outro; deixando, com isso, de fazer uso do melhor que o modelo on-line pudesse ofertar. Ademais, a concepção de que aquele modelo seria considerado Ensino Híbrido³⁴ revelou-se equivocada para inúmeras instituições educacionais e professores. Nóvoa (2001, s.p), nesse sentido, afirma que a bagagem teórica terá pouca utilidade se não houver uma reflexão global sobre a prática que envolve o professor.

Diante das reflexões e da clareza que tinha quanto a essa concepção advinda das leituras e estudos a respeito do uso das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, e do conhecimento construído e reconstruído no Mestrado Profissional, procurei usufruir das potencialidades do ensino on-line e das metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, o máximo que era permitido frente às imposições da Instituição a qual respondia.

³⁴ O ensino híbrido define-se como um programa educacional formal no qual um estudante aprende, em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho; por outra parte, aprende em um local físico supervisionado longe de casa. Ambas conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. (HORN; STAKER, 2015, p. 34-35)

Um alerta Imbernón (2009) faz sobre a inovação e a relação com as instituições educacionais nos quais os professores interagem:

Na atualidade, observamos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2009, p. 53)

Tardif (2014) aborda que o saber não é fechado em si mesmo, na profissão professor, manifesta-se na complexidade das relações com o outro; especialmente, por um outro coletivo: uma turma de alunos. Por esse motivo, pautei minha prática pedagógica sob alguns princípios, apresentado por Antunes (2014), de quem empresto o acróstico: **E**mpatia, **D**idática, **U**nião, **C**onfiança, **A**dmínistrar, **D**omínio, **O**timismo, **R**elações interpessoais; o qual serve como um início, proposto pelo próprio autor, de uma autoavaliação docente.

A “empatia”, em meu lugar de professora, é a percepção que preciso ter de que meu aluno é um ser em construção que precisa da minha mediação entre aquilo que ele consegue fazer sem minha ajuda e o que ainda precisa dela (Figura 7), como explicitado no trecho:

Recomeçamos a assistir em partes e a cada parte fomos conversando sobre as informações e o que poderia ser anotado e como esse registro seria feito. Acompanhar e discutir as anotações feitas em sala, possibilitou que conseguissem fazer o registro das outras tarefas (...). Memorial Descritivo 4.3.1 - Semana 1.

Nesse sentido, ao trabalhar a produção de texto empregando a sala de aula invertida e a aprendizagem por pares, ou seja, em uma prática colaborativa, possibilitei o vínculo com o outro, haja vista que qualquer ato comunicativo envolve a interação com o alguém; quer dizer, tornar o ensino da produção de texto uma ação humanizadora da linguagem. Como exposto no Memorial Descritivo:

Esse ponto de partida permite aos educandos sentarem com seus pares, em duplas, para retomar algumas discussões, alinhar opiniões e assumir uma postura frente ao que definiram como tese, resultando na produção de um artigo de opinião. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2

Dito isso,

Podemos, quiçá, pensar a relação de alguéns para alguéns; tendo em vista os cenários de autoria colaborativa e de instâncias de recepção multifacetadas - pessoas diferentes em uma rede de informações e relações interpessoais em tempos e espaços variados. (HANKE; CAMAS, 2021, p.146)

Precisei, ainda preciso, crescer em minha capacidade “didática”, ou seja, empenhar-me “em descobrir meios para fazer de minha aula um efetivo instrumento de construção de saberes de aflorar competências” (ANTUNES, 2014, p.47), como exemplo é possível citar o trecho:

A elaboração de um Moodboard no aplicativo Trello oportunizou o desenvolvimento de mais um trabalho colaborativo e cooperativo que englobasse a produção textual, a criatividade, o uso da tecnologia, a análise e discussão discente. Também, a necessidade de explorarmos esse dispositivo imersivo. Isso, por caracterizar-se como uma experiência nova para mim e os estudantes. Memorial Descritivo 4.3.2. Semana 5.

Nessa direção, as metodologias ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, corroboram para que novas competências sejam desenvolvidas efetivamente, que o conhecimento tenha uma visão interdisciplinar e possa o estudante ser agente de sua aprendizagem.

A mim, como professora, como a meus colegas de profissão compete, em concordância com Camas (2012a, p. 32) “reduzir a distância interpessoal, promover a interação, aumentar o *feedback*, garantindo a transferência da mensagem e a aprendizagem por meio da participação ativa dos alunos”.

Nessa busca, sou consciente de que os saberes não são construídos em uma via de mão única. Na “união”, a que Freire (2019a) chamou de *codiscência*, pude e posso sempre rever minha prática. Isso porque na minha postura de eterna aprendiz estou disposta a aprender com o que faço e com meus estudantes. Razão pela qual, procuro estabelecer laços de “confiança” com foco em perceber suas dificuldades e limitações, respeitando as fronteiras da autonomia; evidenciado no trecho:

Houve, seguramente, momentos que atribui determinadas funções a grupos de alunos, tornando-os mediadores do conhecimento com seus pares e comigo própria. Ao assumir a função de gestora de um “clube” de aprendizagens, por assim dizer, precisei estar mais disponível nos primeiros movimentos dados. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 2.

Há ciência que meus estudantes estabelecem confiança com meu ser professora quando das minhas ações percebem a rigorosidade metódica, o respeito

aos seus saberes, a rejeição a qualquer forma de discriminação, o respeito a sua autonomia, a alegria e a esperança, a escuta amorosa e a disponibilidade para o diálogo. Freire (2019a, p. 96) salientou: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” e essas atitudes são necessárias para o exercício da didática.

Ao estabelecer laços de confiança e amorosidade, assumo a função de “administrar” competências. Lembro que por competência a BNCC (2018), entende como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”; perceptível no exposto no Memorial Descritivo em:

O momento “Tira-dúvidas” cedeu espaço aos questionamentos em relação aos passos para a elaboração da atividade solicitada e como estruturar o texto escrito com base nos elementos estudados. Houve a apresentação dos monólogos elaborados por cada um dos estudantes e a troca de percepções quanto a mensagem, encenação e as questões técnicas decorrentes do formato apresentado. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 3.

Ao repensar minha prática pedagógica e o ser professora entendi que minhas aulas deveriam ser espaço para perguntar, investigar, pesquisar, comparar, analisar, sintetizar, classificar, aplicar. Afinal, “o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2019a, p. 83).

Nesse sentido, “os sujeitos só se constituem como tais à medida que interagem como os outros” (GERALDI, 2013, p.6) dentro de um contexto social e histórico amplo e permeado de intencionalidades.

Sob o guarda-chuva da intencionalidade que ao trabalhar a produção de texto busquei e busco, embora nem sempre possível frente às forças que puxam em sentido contrário, estabelecer claramente com meus estudantes que todo o texto, em qualquer modalidade e de qualquer gênero precisa:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua com tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI;

Ações percebidas no resultado das produções da transposição dos contos para a narrativa encenada em vídeo:

Assim como acontecera em um momento posterior, a emoção foi traço marcante das apresentações que trouxeram, por intermédio da leitura e transposição dos contos indicados, contato com as produções artísticas e culturais da nossa sociedade; como também, as múltiplas facetas dos seres humanos representadas pelos personagens incorporados por cada estudante. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 6.

Ao expor que há forças que nos rebocam de nossos objetivos, quero demonstrar que ser uma professora aprendiz e que vê na reflexão da prática pedagógica a necessidade de inovar não é uma tarefa fácil. Aliás, educar não é uma tarefa fácil. Há uma série de desafios que precisei enfrentar, que todos nós enquanto educadores precisamos enfrentar: práticas trabalhistas que não se equiparam a nossa formação e atuação, abuso de poder, políticas educacionais que não possibilitam a muitos de nós, professores, ter o mínimo de condições necessárias a uma prática profissional digna, a estrutura física, didático e pedagógica das escolas e o individualismo, dentre outros comuns a cada componente curricular.

Apesar de já termos caminhado para um ensino de produção de texto alicerçado em uma identidade cultural, histórica e social dos sujeitos e das sociedades; por vezes, deparei-me e deparo-me com a concepção simplista do trabalho com o texto. Um deles é o aluno ter para quem dizer o que se tem a dizer.

Em inúmeras ocasiões fui a única leitora dos textos dos meus estudantes, pois a escola não valorizava ou pouco valorizava as produções que realizavam. Meus colegas, ainda que apreciadores de algumas dessas produções, não se sentiam motivados a desenvolver qualquer trabalho em que tal escrita pudesse ser prestigiada e nem tecer comentários que demonstrassem aos alunos que seus textos estavam sendo lidos por alguém que não era somente eu. A mesma baixa valorização das produções acontecia em sala: era comum não quererem ler para os colegas. Aos poucos propensos a expor o que produziam havia o silêncio, o olhar de pouca aprovação e comentários ou risos baixos.

Com a adoção da metodologia aprendizagem por pares, assim como Paiva (2016, p.26) aponta em seu estudo, foi possível ao trabalhar com a produção de texto que os estudantes além de escrever o texto proposto deveriam cooperar para produzi-

lo, explicitassem seus pensamentos e tentassem entender o pensamento do outro, discutissem as dúvidas, reestruturassem e ampliassem a compreensão acerca dos conceitos envolvidos. O trecho do Memorial Descritivo em que trato da produção do *Moodboard* desvela essa questão:

Os resultados alcançados com esse aplicativo foram muito interessantes, como se pode comprovar pela Figura 15 e Figura 16, pois os estudantes usaram a criatividade e puderam trabalhar com as mais variadas linguagens: imagens, áudios, vídeos e textos; em que houve a necessidade do diálogo, da negociação, da aceitação, da empatia, da argumentação e da colaboração. Memorial Descritivo 4.3.2 - Semana 6.

Isso tudo levou a valorizarem mais a escrita, as suas próprias escritas. Passaram a ouvir os colegas, a querer que seus textos fossem lidos por seus pares, pela família, por outros professores. Aos poucos, as opiniões sobre a escrita que produziam não vinham exclusivamente de mim; mas de seus pares. O *feedback* multifacetado e imediato enriquece exponencialmente a experiência da escrita. Atingindo, dessa forma, o objetivo da aprendizagem por pares mencionada por (Paiva, 2016, p. 28) “explorar a interação entre os estudantes e aumentar o foco nos conceitos fundamentais”.

Ter o “domínio³⁵” dos saberes que envolvem a produção de texto, impulsionou-me a buscar estratégias para transformar os objetos de aprendizagem em conhecimento aplicável; tal como compartilha Guimarães e Campos (2018, p. 32) que “não é possível ensinar a escrever por meio de ‘modelismos’, blocos, como se o texto obedecesse a uma receita. É preciso operacionalizar o sujeito de habilidade linguísticas de uso prático” porque “a língua contextualizada inclui pessoas, inclui sujeitos, Sujeitos, em muitos pontos, mandantes, com capacidade para tomar decisões” (ANTUNES, 2007, p. 106).

Ao fazer isso, procuro potencializar, nos meus estudantes, o contato com situações comunicativas de uso e me torno “otimista” que podem e devem se tornar agentes de transformação, “não apenas pelos valores da disciplina que aprendem a contextualizar, mas pelos valores que exercitam” (ANTUNES, 2014, p. 48).

Por fim, as “relações interpessoais” implicam a mim e a todo educador aprendiz que busca a inovação da sua prática pedagógica, fortalecer as relações de amizade,

³⁵ Acho prudente expor que por domínio é entendido a capacidade de articular os saberes da disciplina a metodologias e estratégias para transformar informação em conhecimento.

empatia e colaboração dos discentes consigo próprios e com os demais. Para que possam compreender o mundo que os rodeia e como agentes de transformação buscar soluções de ordem local e global impactando a sociedade na qual estão inseridos de forma positiva, justa, amigável e respeitável.

Fato é que nenhum educador nasce pronto, forma-se ao longo de sua trajetória educacional no exercício da observação e da reflexão das suas ações e de seus pares. E, ao se constituir um ser inacabado, precisa rever constantemente sua prática pedagógica que não se limita ao acróstico emprestado de Antunes (2014), especialmente, na contemporaneidade em que nos é exigido agregar outros tantos conhecimentos para poder contribuir com a sociedade e sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o ser professor e professora exige passar pelo compromisso político e social de transformação da realidade, tanto do professor quanto daqueles que com ele estão envolvidos. Exige do docente a análise da sua prática pedagógica para atuar de forma intencional, planejada e consciente de modo que contribua científica, ética e afetivamente para o processo de formação intelectual e humana dos sujeitos da aprendizagem.

Ensinar não é uma tarefa fácil, por essa razão, reivindica do docente um conjunto de saberes que se entrelaçam, conectam-se, convergem e divergem impelindo a imprescindibilidade da reflexão quanto a sua prática pedagógica, imersa em inquietações e dúvidas. Essas inquietações impulsionaram a concretude dessa pesquisa que, ao longo do diálogo entre pesquisadores renomados ou não e das análises das narrativas autobiográficas, convergiram a responder a pergunta: Como a prática do professor de Língua Portuguesa pode ser entendida e recriada, a partir da sala de aula invertida e aprendizagem por pares, no ensino da produção de texto?

As experiências vivenciadas e narradas por mim, portanto, viabilizaram a exploração social, cultural e institucional dos cenários constitutivos da minha prática pedagógica em dois períodos completamente distintos: antes da pandemia de COVID-19 (2019) e durante o período pandêmico (2020); sendo-me acessível delinear estratégias enriquecedoras de experiência para mim e para os outros: meus estudantes.

Nesse sentido, ao analisar e avaliar a minha prática pedagógica a partir da adoção das Metodologias Ativas, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, nesses dois contextos, encontro como resposta uma nova visão sobre mim mesma; por conseguinte, sobre minha própria prática pedagógica. Assim, os resultados encontrados, que respondem ao problema de pesquisa a qual me debrucei, são delineados nas linhas que se seguem.

Percebi em mim uma professora aprendiz com ousadia para analisar a própria prática e buscar soluções para modificá-la com a finalidade de não ser depositária na mente dos meus estudantes. Afinal, a educação pautada na transmissão não produz o desenvolvimento dos educandos, conseqüentemente, impossibilita que se alcance a didiscência, tendo em vista que não há uma aproximação docente ao discente e nem do docente com ele próprio.

Além disso, ao me tornar aprendiz do meu processo e com meu processo, a análise permitiu constatar que desencadiei ações de inovação pedagógica; uma vez que rompi com determinadas atitudes, modelos, ideias, recursos e me libertei de algumas práticas viciosas e me tornei mais aberta a novos fazeres; com criticidade. Essa inovação, oriunda da obtenção do conhecimento como resultado da interação entre mim e meu colegas e alunos, não limita-se apenas aos saberes proveniente da teoria que transformei em conhecimento; também da minha prática ao longo do meu ser professora e das minhas vivências pessoais.

Nesse sentido, em uma sociedade cada vez mais multifacetada, conectada e multiletrada, compete ao mim enquanto professora de Língua Portuguesa, no ensino da produção de texto, fazer uso da linguagem como prática social e real; exercendo a função de mediadora; corroborando que meus aprendizes, conscientemente, recorram aos recursos linguísticos que lhes deem condições de exercer com clareza e objetividade seu papel de cidadão.

Escrever, afinal, é condição de emancipação. É um ato libertário que contribui para que o indivíduo se torne sujeito, cidadão agente em uma sociedade em que se produz consideravelmente mais a nível de texto quem em outros tempos - impulsionada pelos avanços tecnológicos que proliferam possibilidades de escrita.

A prática pedagógica com base em um ensino colaborativo, seguramente, não me fez menos relevante em sala de aula; tal como delineado ao longo dessa pesquisa. Ela, na verdade, contribuiu para a emancipação social, valorização das relações interpessoais e intrapessoais, a cooperação e fortaleceu o sentimento de coletividade

e do conhecimento construído mutuamente. Ademais, possibilitou-me exercer minha postura de aprendiz e a repensar minha prática pedagógica buscando a inovação diante dos percalços.

A inovação da prática pedagógica, destarte, não se torna um fim em si mesma, mas a busca por melhorar os resultados na aprendizagem dos discentes e no processo de docência, visto que traz discussões, questionamentos e anseios inerentes à minha prática profissional. Além de permitir a análise dos conteúdos de maneira mais participativa, consciente e alinhada às exigências da nossa sociedade.

Essa pesquisa, portanto, almeja contribuir para que, por intermédio de minhas narrativas, os docentes possam refletir e redirecionar a prática pedagógica com liberdade para escolher as metodologias que melhor dar-lhe-ão suporte no exercício da docência. A respeito das analisadas nesta pesquisa, sala de aula invertida e aprendizagem por pares, é notório, pelo Memorial Descritivo apresentado, que contribuíram efetivamente para que eu pudesse desenvolver com meus educandos o processo de autoria e coautoria nas aulas de produção de texto, a pesquisa, o pensar soluções aplicáveis a uma situação problema, a consciência de cidadania e bem-estar no convívio social.

Não quero dizer com minha narrativa que se tornar um professor aprendiz que visa inovar sua prática pedagógica é algo fácil. Mencionei anteriormente que ensinar é uma tarefa difícil, portanto, quero esclarecer que, embora não seja simples e vertiginoso o caminho, é possível. Isso depende de um pensar e agir docente com foco na emancipação e na pesquisa. Também, acrescento que, ao buscar uma resposta ao problema de pesquisa, as respostas encontradas não são limitadoras. Ao contrário, servem para mim como um degrau de um lance de escada de uma prática constante de se inventar, reinventar, auto analisar, aprender e se desenvolver que se encompria no SER PROFESSORA.

Optei, neste estudo, descrever e analisar minha prática pedagógica como fonte de reflexão e encorajamento, pois somente olhando aquilo que somos e fazemos quanto docentes podemos soltar as amarras que nos impede de aprender criticamente na relação com nossos estudantes e pares, impulsionar práticas pedagógicas alicerçadas na coletividade institucional e inovar frente as multiplicidades de desafios com que nos deparamos diariamente em nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Apresentação. BACICH, L.; MORAN, J.(Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M.E.B. Criando situações de aprendizagem colaborativa. In: IX WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA - WIE, 2003, p. 53-60.

AMARAL, M. M; VELOSO, M. M. S. de A. ROSSINI, T. S. S. A autoria coletiva no contexto da educação em tempos de cibercultura. In: SANTOS, E. O; PIMENTEL, M. SAMPAIO, F. (Orgs) **Informática na educação: autoria, linguagens, multiletramentos e inclusão**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.2, 2019. Disponível em: <https://ieducao.ceie-br.org/autoriacoletiva/> Acesso em 06 ago. 2021.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

ANTUNES, C. **Professores e Professauros: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 8ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ASSUNÇÃO. In: Dicionário Aulete Digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/assun%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 07 nov. 2021.

AZEVEDO, F. de. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). **Coleção Educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. 4ª tiragem. São Paulo: Editora WMF Martins Pontes, 2018.

BARROS, A. G de; SOUZA, C. H. M. de; TEIXEIRA, R. Evolução das comunicações até a internet das coisas: a passagem para uma nova era da comunicação humana. **Caderno da Educação Básica**, n. 3, v. 5, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/cadernos/article/view/3065> .

BELTRÃO, E; GORDILHO, E. L. S. **Diálogos em gêneros**. 8º ano. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016

BERGMANN, J. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1º ed. (reimpr.). Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BRASIL. Base Nacional Curricular – BNCC. **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 06 jun. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. **MEC/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 06 jun. 2021.

BRUM, P. F. R. **A escrita colaborativa no contexto da cibercultura: produção de memes em uma turma de 9º ano em Herval/RS**. Dissertação de Mestrado. Jaguarão. Universidade Federal do Pampa. Unipampa. 2019.

CÂMARA, S. C. X. da; PASSEGGI, M. da C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. da C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e de formação**. Curitiba: Editora CRV, 2013

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMAS, N. P. V. Revisão Teórica da Ação Pedagógica Virtual. **Revista EducaOnline** - Educação, Comunicação e Novas Tecnologias. v. 6. nº 1. p. 17- 42. jan/abr, 2012a.

CAMAS, N. P. V. Literacia da Informação na formação de professores. In: TONUS, M; CAMAS, N. P. V. **Tecendo os fios na educação: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor**. Curitiba: CRV, 2012b.

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E. ; HARDAGH, C. C. . Pesquisa Narrativa e Curadoria de Conhecimento na Cultura Digital. RE@D - **Revista Educação a Distância e Elearning**, v. 3, p. 115-130, 2020.

CASTAÑEDA, J. A. S; MORALES, J.M.R. Formar el yo profesional: las narrativas autobiográficas en las prácticas profesionales. In: PASSEGGI, M. da C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e de formação**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

CEREJA, W; VIANNA, C. D. **Português: linguagens**. 8º ano. 9º ed. São Paulo: Atual Editora, 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience**. nº. 27. Research Studies in Music Education, 2006. Disponível em: <https://benjaminbolden.ca/wp-content/uploads/2015/09/2006-Clandinin-NarrativeInquiryAMethodologyforStudyingLivedExperience>

CLANDININ, D. J; ROSIEK, J. Mapping a landscape of Narrative Inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative Inquiry: Mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

CLANDININ, D. J. Potentials and possibilities for narrative inquiry. In: CAMPBELL, M.; THOMPSON, L. (Ed.). **Issues of identity in music education: Narratives and practice advances in music education**. Charlotte, NC: Information Age Publishing. 2010. p. 1-11.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLASANTI, M. Para que ninguém a quisesse. IN: **Revista prosa, verso e arte**. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/para-que-ninguem-quisesse-marina-colasanti/> .

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. Disponível em: <https://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files/SUGEST%C3%83O%20DE%20LEITURA%20DI%C3%81RIA%20-%20A%20MO%20TECEL%C3%83%20-%20205%C2%BA%20ANO.pdf> .

COMO ESCREVER uma peça de teatro. disponível em: <https://www.uern.br/controladepaginas/Conte%C3%BAdo%20para%20M%C3%B3dulos/arquivos/2208como%20escrever%20uma%20peca%20de%20teatro.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. CFM - BRASIL. Revisão do Código de Ética Médica. 2010. Disponível em: <https://rcem.cfm.org.br/index.php/cem-Atual#cap3> .

CONSERVATÓRIO DE TATUÍ. Espetáculo de teatro "Mistério na sala de ensaio". **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HdZd_dRaNfw&ab_channel=Conservat%C3%B3rioDeTatu%C3%AD . Acesso em 18 jul. 2019.

CORTELAZZO, A. L. et.al. **Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

COSTA, A.R.; PICCININ, F. Memoriais autobiográficos no viés da Complexidade: um conceito para a formação docente. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 18, p. 231-252. out. 2020.

COSTA, R. C. da; SILVA, R. da; VILAÇA, M. L. C. **A evolução e a revolução da escrita: um estudo comparativo.** Disponível em: www.filologia.org.br/vii_cnl/2Ftrab_completos/2FEvolu%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520e%2520revolu%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520da%2520Escrita%2520ROSIMERI.pdf?clen=358027&chunk=true. Acesso em 06 ago. 2021

CRIANÇA E CONSUMO. **Desvendando a publicidade infantil.** Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/noticias/desvendando-a-publicidade-infantil/>. Acesso em 18 jul. 2019.

CRESTANI, L. M; PES, S. de A. Produção textual numa perspectiva enunciativa: uma sequência didática com gênero artigo de opinião. **Revista Signo**, n. 80, v.44, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/13016>

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens / John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.

PUBLICIDADE INFANTIL. **JC Debate.** TV Cultura. 30 abr. 2015. Programa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G3H46ZDb8-Q&ab_channel=JornalismoTVCultura .

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004

DR. BUMBUM: médicos citam tendência perigosa após morte em cirurgia. **Veja Saúde.** 17 jul. 2018. Atualizado 8 nov. 2019. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/caso-dr-bumbum-medicos-citam-tendencia-perigosa-apos-morte-em-cirurgia/> .

ERRO médico e responsabilidade civil. **Tribuna independente.** Rede Vida. 27 jul.2017. Jornal de TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X-9GOZRQf8s&ab_channel=REDEVIDA

ESPINOSA, T.; ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. Aula invertida (flipped classroom): inovando las clases de física. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 30, n. 2, p. 59-73, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/22736/22346>

EVERETT D. L. **Linguagem:** a história da maior invenção da humanidade. São Paulo: Contexto. 2019.

FRANCO, M. A. do R. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** . Brasília, v.97. n. 247. p.534-441. set/dez 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt#> .

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: EDUEL. 2007.

FERREIRA, J. de L.; CORRÊA, Y. Educação *online* e educação aberta: avanços, lacunas e desafios, **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 14-35, jan./mar. 2019.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS. 2015.

FONTANA, R. De que tempos a escola é feita? In: VIELLA, M. dos A. L. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003.

FORTUNA, V. A relação teoria e prática na educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, n. 2, v. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056>.

FRANCO, M. V. A; DANTAS, O.M.A.N.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In: **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, Curitiba: 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 58ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não** - cartas a quem ousa ensinar. 28ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

GALINDO, J. J.; QUINTANA, M. G. B. Innovación docente a través de la metodología Flipped Classroom: Percepción de docentes y estudiantes de Educación Secundária. **Didasc@lia Didáctica y Educación**, v. 7, n. 6, p. 153–172, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672798>.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. 2º edição rev. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2011.

GUIMARÃES, G. B; CAMPOS, S. F. O texto em cena: da reprodução à produção. **Revista Entreletras**, n.2, v.9, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/5916/14354>

HUBCRIAÇÃO. **O dia definitivo sobre a publicidade infantil**. Disponível em: <https://hubcriacao.com.br/2020/05/22/publicidade-infantil/> . Acesso em 18 jul. 2019.

HANKE, W. A; KAELLE, J. M. B. Letramento Digital e Curadoria do Conhecimento: uma nova perspectiva para a prática pedagógica da docência na Educação Básica. In: FOFONCA, E; CAMAS, N.P.V. **Dos letramentos aos multiletramentos**: percurso histórico e práticas escolares na cultura digital. Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2021.

HANKE, W. A; CAMAS, N. P. V. Letramento Digital: uma faceta para o aprimoramento do fazer pedagógico do professor de Língua Portuguesa na adoção das metodologias ativas. In: FOFONCA, E; CAMAS, N.P.V. **Dos letramentos aos multiletramentos**: percurso histórico e práticas escolares na cultura digital. Rio de Janeiro: Business Graphics Editora, 2021.

HORN, M.B; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IZQUIERDO, I. **Questões sobre memória**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

KANOVE FILMES TV. Monólogo Gabriela Saraivah. **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N65hbXvILwM&ab_channel=KanoveFilmesTV . Acesso em 18 jul. 2019.

LAGO, A. A rosa assombrada. In: **Blog literatura**. Disponível em: <http://literatizar.blogspot.com/2009/12/rosa-assombrada.html> .

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R; ROSING, T.M.K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LISPECTOR, C. O primeiro beijo. IN: **Nova escola**. Ed. 8. Set. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7797/o-primeiro-beijo> .

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MALFACINI, A. C. dos S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso dos materiais didáticos apostilados. **Revista Idioma**, n. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf

MAZUR, E. **Peer Instruction** - a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARQUES, V; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Revista Linhas Críticas**, n. 51, v. 23, p. 369-386, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELLO, D; MURPHY, S; CLANDININ, D. J. Coming to Narrative Inquiry in the contexts of your lives: a conversation about our work as Narrative Inquirers. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-582, set/dez. 2016

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J.(Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORENO, L. B.; MARTÍN, R. F. P.. Análisis de la implementación de Flipped Classroom en las asignaturas instrumentales de 4ª Educación Secundaria Obligatoria. **EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa**, n. 55, p. 1-13, 2016. Disponível em:

<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/733?source=/revista/index.php/edutec-e/article/view/733>

MOTA, O. da S. **Sala de aula invertida no ensino de química e possibilidades em uma escola pública da educação básica**. Dissertação de Mestrado. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. UFPR. 2019.

MÜLLER, M. G; ARAUJO, I. S; VEIT, E .A; SCHELL, J. Uma revisão de literatura acerca da implementação da metodologia interativa de ensino Peer Instruction. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, n. 3, v.39, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Vv8MmjJWmm5B3HjJ8hYwKCJ/?lang=pt>

MURARO, M. I. **Sala de aula invertida nas aulas de matemática no ensino fundamental – anos iniciais**. Dissertação de Mestrado. Curitiba. Universidade Federal do Paraná. UFPR. 2019.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**. ed. 142, maio. 2001. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 29 nov.2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a posição docente. **Caderno de Pesquisa**. v.47. n.166. p.1106-1133. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843>.

NÓVOA, A. Professores e sua formação num tempo de metamorfose na escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.44. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910> . Acesso em 29 nov.2021.

OLIVEIRA, I. B de. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas.

Contrapontos. v. 9. nº 3. p. 18-31. set/dez 2009.

OLIVEIRA, H. V. de. **Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. 2014.

OLIVEIRA, M. A. R. de. **O ensino de Ciências e Biologia e a sala de aula invertida: uma tendência contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Histórico da pandemia do COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 07 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 4ª ed. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264304604-en.pdf?expires=1640092244&id=id&accname=guest&checksum=CC0313245D62C28470B9F6F1ECF80A97>.

PAIVA, T. Y. **Aprendizagem ativa e colaborativa: uma proposta de metodologias ativas no ensino de matemática**. Dissertação de Mestrado. Brasília. Universidade de Brasília. UnB. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21707>.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica . In: PASSEGGI, M. da C; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **(Auto)biográfica: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008.

PENHA, M. da S. **Utilização de um ambiente virtual para o ensino de leis de Ohm no ensino básico**. Dissertação de Mestrado. Volta Redonda/Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. UFF. 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/5958>.

PINHO, A.S.T. de; RIBEIRO, N. M. A pesquisa (auto)biográfica: algumas aproximações teórico-metodológicas. IN: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J.L.da; BÔAS, L.V. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba. Editora CRV, 2018.

PIOVESAN, A; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v. 4, nº. 29, p. 318-325, ago. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/?lang=pt>.

PLENARINHO. O que é publicidade infantil. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2020/11/o-que-e-publicidade-infantil/>. Acesso em: 19 de jul. 2019.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. 1ª ed, Serie Practica. Colección Investigación y Enseñanza. Espanha: Díada Editora, 1991.

PROGRAMA CONECTADOS. TV. Monólogo vencedor da categoria teen para o I Festival de Monólogos da Cinepalco. **Youtube**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TJ36kFRDHEw&ab_channel=ProgramaConectados . Acesso em 18 jul. 2019.

RANGEL, M. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 6ª ed, Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, nº. 58, p. 779-800, jul./set. 2014.

REISDOEFER; D.N; LIMA, V.M. do R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, nº 69, p. 795-820, abr/jun. 2021.

ROVERI, S. **Mistério na sala de ensaio**. Disponível em: <https://silo.tips/download/misterio-na-sala-de-ensaio> .

ROVERI, S. Mistério na sala de ensaio. In: CEREJA, W; VIANNA, C. D. **Português linguagens** 8. 9ª ed. São Paulo: Atual Editora, 2018.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J; (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Editora Autêntica, 2008.

SANTOS, G. de S. **Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC/SP. 2018(a).

SANTOS, L. F. dos. **Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender história: a sala de aula invertida**. Dissertação de Mestrado. Bauru. Pontifícia Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP. 2018(b).

SANTOS, P. dos. **A intertextualidade explícita e a progressão temática em produções textuais do ensino fundamental - um trabalho com cartas argumentativas à luz da linguística do texto** . Tese de doutorado. Santa Maria. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM/RS. 2019.

SANTOS, L. W. dos. **Abordagem textual e ensino de língua portuguesa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. S.D. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_085.pdf. Acesso em 17 ago. 2021.

SCHEWTSCHIK, A. O planejamento de aula: um instrumento de garantia de aprendizagem. In: EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. Formação de professores: contexto, sentidos e práticas. PUCPR. 2017. p. 106661-10677.

SILVA, A. V. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. In: PASSEGGI, M. da C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de. (Orgs). **Pesquisa (auto)biográfica**: narrativas de si e de formação. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOUZA, M. A. de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. **Educação e Realidade**. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA . 2005. Lajeado: Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242390174_PRATICA_PEDAGOGICA_CO_NCEITO_CARACTERISTICAS_E_INQUIETACOES. Acesso em 09 dez. 2021.

TALBERT, R. **Guia para utilização da aprendizagem invertida no ensino superior**. Porto Alegre: Penso, 2018.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr.2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TREVISAN, D. Uma vela para Dario. IN: **Nova escola**. Ed. 8. Set. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7803/uma-vela-para-dario> .

UNESCO. **Perdas na aprendizagem por fechamento de escolas devido à COVID-19 pode empobrecer uma geração inteira**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/perdas-na-aprendizagem-pelo-fechamento-escolas-devido-covid-19-pode-empobrecer-uma-geracao> . Acesso em 26 dez. 2021.

ULTRADIVERSÃO, Charge. Disponível em: <http://ultradiversao.blogspot.com/2011/10/charge-erro-medico.html>. Acesso em 20 de jul. 2019.

UPN. **El prácticum en las licenciaturas de la UPN**. Documento coordinado por José Antonio Serrado Castañeda y Juan Mario Ramos Morales. México: UPN, documento em revisión, 2012.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. BACICH, L.; MORAN, J.(Orgs.)

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VASCONCELOS, D. F. **O gênero resumo na escola como proposta de ensino da produção escrita para alunos do 8º ano.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. UFC. 2019.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VINCENT-LANCRIN, S., et. al. **Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?**. Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/measuring-innovation-in-education-2019-9789264311671-en.htm> .

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas, **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2020.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO MONÓLOGO - ESTUDANTE 1

MENINA ENTRA NO QUARTO, SENTA NA CASA, PEGA UM TRAVESSEIRO E COLOCA NO COLO. OLHA EM CIMA DA CAMA E ALGO CHAMA SUA ATENÇÃO.

O que é isso?

PEGA NA MÃO. OLHA EM CIMA, OLHA ATRÁS, OLHA AS LATERAIS.

É do papai!

OLHA PARA O LADO. ABRE LENTAMENTE.

Tem coisas escritas dentro.

OLHA PARA FRENTE COM AR DE SURPRESA.

Deve ser um diário!

OLHA PARA UM LADO E PARA OUTRO DUAS VEZES SEGUIDAS COM ASPECTO DE QUEM ESTÁ MUITO CURIOSA PARA SABER O QUE ESTÁ ESCRITO. DÁ DE OMBROS E ABRE O DIÁRIO. AJEITA-SE NA CAMA E COMEÇA A LER.

“Dia 12. Segundo mês da pandemia.

Querido diário,

Eu vejo a morte, geralmente, parece que trago ela. Os olhos chorosos me observam, pedindo permissão para ver seus entes queridos mais uma vez, mas não posso abrir o caixão! Não tem jeito! Eu desço seus corpos em meio aos lamentos. É triste ver as pessoas chorando e vendo aqueles que não vão mais voltar. Às vezes, algumas lágrimas escapam, mas faz anos que estou acostumado com esse tipo de coisa.

Desde que esse vírus chegou, o trabalho foi mudando... Os mais velhos foram afastados. Não estávamos dando (**LÊ “COISA” E RETOMA A LEITURA PERCEBENDO O EQUÍVOCO NA LEITURA**) conta de enterrar tanta gente. No cemitério o trabalho parou de ser manual, pois demorava muito. Tivemos ajuda da prefeitura com alguns tratores para abrir (**LÊ “ABRIR” PAUSADAMENTE COMO SE NÃO ESTIVESSE ENTENDENDO A LETRA. REPETE A PALAVRA COM DÚVIDA. DEPOIS A FALA COM CERTEZA DE ESTAR LENDO CORRETAMENTE**) e fechar as covas. Deu um certo alívio para a gente. Melhorou bastante os enterros. Antes tinha medo de pegar alguma coisa. Com todo meu equipamento de proteção me sinto seguro... Até com defuntos normais temos que usar a máscara de pano.

Quando fazemos o velório dos mortos por COVID percebemos que eles são mais pesados que o normal. Foi e ainda é um mistério do por quê, mas eu acho bem interessante! O prefeito permite que cinco pessoas acompanhem o velório. É pouco!,

mas pelo menos, eles não estão sozinhos. Vejo a dor em cada cova! Crianças, adultos, adolescentes, idosos; ninguém se salva de descer até a terra e virar barro.

Voltei para casa depois do cemitério fechar. Tomei banho com álcool em uma chuveiro do lado de fora da casa. Só depois eu entrei. É o melhor a se fazer no meio disso tudo! De noite não consegui dormir. Fiquei pensando em quantas vidas eu enterrei. Lembro do meu dia: tantos velórios e o silêncio do cemitério sendo misturado com o som do choro engasgado de uma mãe, filha, pai, irmão. A indignação e tristeza misturada com raiva nos olhos dos parentes enlutados e o descuido da população que na rua não usa nem máscara.

Quando percebi tinha caído no sono e fui acordado logo cedo pelo despertador. Já estou acostumado. Tenho que chegar antes do sol raiar, comprar algo para comer e começar mais um dia. Sou um dos coveiros no meio da pandemia.

Com dor e pesar termino meu relato de hoje e saio.”

OLHA PARA FRENTE COM UMA CERTA TRISTEZA, ENGOLE A SALIVA. SUSPIRA TRISTEMENTE. FECHA O DIÁRIO. APOIA O DIÁRIO NO TRAVESSEIRO UMA MÃO EMBAIXO E A OUTRA EM CIMA. NA MÃO DE CIMA APOIA O QUEIXO.

Isso é triste!, mas é a realidade.

OLHA PARA O LADO, FAZ CARA DE ESPANTO COMO SE ESTIVESSE OUVINDO ALGUÉM VINDO EM SUA DIREÇÃO. RAPIDAMENTE GUARDA O DIÁRIO NO LUGAR DE ONDE TIROU. LEVANTA. COLOCA O TRAVESSEIRO SOB A CAMA E SAI RAPIDAMENTE.

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DO TEXTO MONÓLOGO - ESTUDANTE 2

GAROTO SENTADO NO CHÃO, PRÓXIMO A UMA JANELA. SEU OLHAR É DE QUEM ESTÁ ABATIDO E A VOZ É FRACA.

Oi, meu nome é Matheus. Tenho 17 anos e estou a um mês internado no hospital. A realidade aqui é muito difícil. É uma questão de vida ou morte. Pensar na minha família e o quanto eles estão sofrendo e na família de outras pessoas que tão passando pela mesma situação... É muito triste... Por que... Sabe que uma hora você pode partir é estranho!

Minha doença... Você... Me sinto enforcado, como se não conseguisse fazer a coisa mais simples e que eu... fazer a coisa mais simples da minha vida que é respirar. **(FALAR COMO SE ESTIVESSE CANSADO E COM DIFICULDADES DE RESPIRAR)**

Lógico que os respiradores facilitam **(FALAR COMO SE ESTIVESSE CANSADO E COM DIFICULDADES DE RESPIRAR)** muito, mas ainda sinto muita falta de ar.

Os médicos... eles são a peça fundamental para a situação... eles passam a noite acordados nos ajudando. **(FALAR COMO SE ESTIVESSE CANSADO E COM DIFICULDADES DE RESPIRAR)**

(PUXA O AR VÁRIAS VEZES, NA TENTATIVA DE CONTINUAR FALANDO) É... para nós todos, pacientes, é muito gratificante saber que tem alguém que está dando a vida, dando tudo de si para salvar outras. Saber que eles também podem... **(FALAR COMO SE ESTIVESSE CANSADO E COM DIFICULDADES DE RESPIRAR)** Acontecer alguma coisa com eles. Então, ... **(PUXA O AR VÁRIAS VEZES)**

Eu peço que vocês fiquem em casa, se você não quiser ficar aqui comigo! Fique em casa, se proteja. Use máscara. **(PUXA O AR VÁRIAS VEZES, NA TENTATIVA DE CONTINUAR FALANDO)**

Por favor!