

MARISA BALTHASAR



MODERNA EM FORMAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA

LIVRO DO PROFESSOR

**LIVRO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:
LÍNGUA PORTUGUESA**

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias





MODERNA

MARISA BALTHASAR

Doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo. Formadora em programas de formação docente continuada em diversas redes estaduais e municipais de ensino, consultora em programas de educação integral. Professora na rede pública por 14 anos. Professora em escolas particulares do ensino superior. Autora de materiais didáticos.

MODERNA EM FORMAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA

LIVRO DO PROFESSOR

CAMPO DE SABER: LÍNGUA PORTUGUESA

Área do conhecimento: **Linguagens e suas Tecnologias**

1ª edição

São Paulo, 2021



Coordenação editorial: José Luiz Carvalho da Cruz
Edição de texto: Liliane Fernanda Pedroso
Assistência editorial: Juliana Nozomi Takeda, Mariana Serafim Schultz, Patrícia Santana Tenguan, Vanessa Paulino da Silva
Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patrícia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Estúdio Insólito, Otávio dos Santos
Capa: Daniela Cunha
Ilustração: Daniela Cunha
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Glauber Benevenuto
Editoração eletrônica: Teclas Editorial
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Márcia Leme, Palavra Certa, Renato Bacci, Renato da Rocha, Vera Rodrigues
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Carol Böck, Junior Rozzo
Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Balthasar, Marisa
Moderna em formação : língua portuguesa :
livro do professor / Marisa Balthasar. -- 1. ed. --
São Paulo : Moderna, 2021.
"Campo de saber: Língua portuguesa
Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias".
1. Língua portuguesa (Ensino médio) I. Título.

20-50078

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua portuguesa : Ensino médio 469.07

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_11) 2602-5510
Fax (0_11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020

Impresso no Brasil

Carta ao professor: um convite à travessia...	4
Apresentação do percurso	5
Referencial bibliográfico comentado	16
UNIDADE I » Ser professor: processos identitários	21
.....	
CAPÍTULO 1 » Imagens em (des)construção	22
.....	
CAPÍTULO 2 » Narrativas docentes: passados de nós	38
UNIDADE II » Ser professor de Língua Portuguesa: (res)significações	57
.....	
CAPÍTULO 3 » Concepções e práticas docentes	58
.....	
CAPÍTULO 4 » Aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa	78
.....	
CAPÍTULO 5 » Práticas no campo artístico-literário	110
UNIDADE III » Ser professor de Linguagens: construções coletivas	131
.....	
CAPÍTULO 6 » Aspectos da integração curricular na área	132
.....	
CAPÍTULO 7 » Aprendizagens essenciais na área	152
.....	
CAPÍTULO 8 » Caminhos possíveis para as práticas integradas	176
.....	
CAPÍTULO 9 » Avaliação formativa em área	192

* As dimensões serão favorecidas em dois movimentos: com foco nas respectivas unidades temáticas e processualmente, na articulação entre atividades e boxes ao longo das demais.



DIDA SAMPAIO

Vista do Rio São Francisco, Pirapora (MG). Foto de 2017.

Eu tinha o medo imediato. E tanta claridade do dia. O arrojo do rio, e só aquele estrape, e o risco extenso d'água, de parte a parte. Alto rio, fechei os olhos. Mas eu tinha até ali agarrado uma esperança. Tinha ouvido dizer que, quando canoa vira, fica boiando, e é bastante a gente se apoiar nela, encostar um dedo que seja, para se ter tenência, a constância de não afundar, e aí ir, seguindo, até sobre se sair no seco. Eu disse isso. E o canoeiro me contradisse: – “Esta é das que afundam inteiras. É canoa de peroba. Canoa de peroba e de pau-d'óleo não sobrenadam...” Me deu uma tontura. [...] A mentira fosse – mas eu devo de ter arregalado dôidos olhos. Quietos, compostos, confronte, o menino me via. – “Carece de ter coragem...” – ele me disse. Visse que vinham minhas lágrimas? Doí de responder: – “Eu não sei nadar...” O menino sorriu bonito. Afiançou: – “Eu também não sei.” Sereno, sereno. Eu vi o rio. Via os olhos dele, produziam uma luz. – “Que é que a gente sente, quando se tem medo?” – ele indagou, mas não estava remoqueando; não pude ter raiva. – “Você nunca teve medo?” – foi o que me veio, de dizer. Ele respondeu: – “Costumo não...” - e, passado o tempo dum meu suspiro: – “Meu pai disse que não se deve de ter...” Ao que meio pasmei. Ainda ele terminou: – “... Meu pai é o homem mais valente deste mundo.” Ai o bambalango das águas, a avançada enorme roda-a-roda – o que até hoje, minha vida, avistei, de maior, foi aquele rio. Aquele, daquele dia.

ROSA, João Guimarães. Grande sertão: veredas. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 8-82.

Duas crianças, guiadas por canoeiro também menino, seguem pelo “de-Janeiro” e desembocam no “do-Chico”... “O senhor surja: é derepente, aquela terrível água de largura: imensidade. Medo maior que se tem, é de vir canoando num ribeirãozinho, e dar, sem espera, no corpo dum rio grande.” (ROSA, 2019, p. 82). Riobaldo se preenche do Francisco, descobre o medo. Diadorim, contempla... Pressente o crescente na emoção do amigo, cultiva a palavra empática: “Carece de ter coragem...”. A ponte-palavra encoraja a confissão “Eu não sei nadar”, estabelece a cumplicidade: “Eu também não sei”. O restante da narrativa é a imensa travessia, revivida pelas experiências leitoras.

Aqui se inicia nosso percurso. Ele se faz da compreensão de que somos, no encontro com o outro, sujeitos de nosso processo formativo. Tecidos de linguagem – memórias, relatos, trocas, diálogos – fiam processos identitários, criam tramas em que podemos projetar a vida e, como parte dela, o desenvolvimento profissional, a pertença a um coletivo.

Que desse processo resultem saberes compartilhados, praticados, refletidos, questionados, modificados, na construção de percursos significativos *com* os jovens e *para* que esses jovens exerçam seus direitos de aprendizagem.

Apresentação do percurso

A obra se pauta pela compreensão de que cada professor é um sujeito com experiências, saberes, representações, histórias, pertencas, valores que constituem suas práticas pedagógicas.

Em coerência com esse (re)conhecimento, ela é um percurso de autoformação, com a produção processual de um portfólio, para que você se conecte com a história de sua vida e coloque experiências pessoais e profissionais em diálogo com: reflexões teórico-metodológicas; perspectivas e saberes de outros professores, de gestores, dos estudantes; na (res)significação dos pressupostos trazidos pela BNCC para práticas do componente Língua Portuguesa e para a área Linguagens e suas Tecnologias, no contexto do Novo Ensino Médio.

As atividades propostas são, assim, fundadas na autonomia, responsabilidade, colaboração docentes, com engajamento em aprendizagens significativas, estruturantes para seu projeto de vida, para os projetos dos jovens estudantes e para o fortalecimento do coletivo escolar, na construção de um currículo comprometido com a educação integral.

■ Dimensões formativas

As atividades do percurso se estruturam, de maneira articulada, em quatro dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional:

- Conhecimento de si, do outro e do nós;
- O saber disciplinar em xeque;
- Área de conhecimento em foco;
- Repensando a avaliação.

Essas dimensões são trabalhadas no movimento de um *currículo em espiral*, isto é: são tematizadas e colocadas em discussão com mais ênfase em uma unidade e seus capítulos, mas se perpassam nas demais.

Para tecer esse movimento de “espiral”, no processo de retomada, recontextualização e aprofundamento dos conteúdos referentes a cada dimensão, os capítulos se estruturam em três seções interdependentes:

- *Identidade docente* (predomínio da dimensão *Conhecimento de si, do outro e do nós*);
- *Reflexões* (predomínio da dimensão *O saber disciplinar em xeque*);
- *Diálogos docentes* (predomínio da dimensão *Área de conhecimento em foco*).

Além disso, vão dando contornos a esses aspectos na prática do trabalho docente os boxes:

- *Planejando em área*;
- *Avaliando na perspectiva formativa*;
- *Metodologias ativas*.

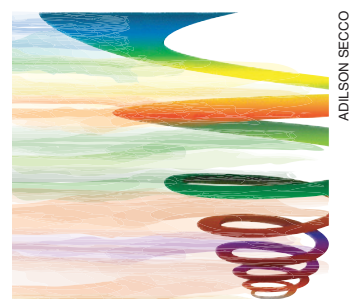
Assumindo e ampliando os limites de um livro impresso, há, ainda, o box *Multiletramentos docentes*, que traz a curadoria de referências que podem interessar para você diversificar suas práticas de linguagem, nos diferentes campos de atuação, em seu processo de autoformação: espaços digitais de arte e cultura, grupos de investigação e pesquisa, cursos, projetos editoriais do jornalismo contemporâneo, entre outras possibilidades. Esses repertórios poderão interessar também para seus processos de criação, seleção, planejamento, mediação e avaliação de situações de aprendizagem para os estudantes.

■ Um exemplo do movimento em espiral

Assim, por exemplo, a avaliação formativa é abordada desde o capítulo 1, em que é colocada em discussão como concepção, e materializada na sugestão de um portfólio como instrumento orientador de seus processos de aprendizagem; revisitada e ampliada no capítulo 2, em que você é convidado a refletir sobre suas experiências e memórias com a avaliação tradicional, para colocá-las em diálogo com o que se pede nas novas práticas; operacionalizada em exemplos e situações de aprendizagem comentadas nos demais capítulos, no box a ela destinado – *Avaliando na perspectiva formativa*;



ILUSTRAÇÃO: ADILSON SECCO



ADILSON SECCO

e retomada no capítulo de fechamento, em que você avaliará seu percurso de autoformação, resgatando e (res)significando os registros do que foi vivenciado, como ação estruturante para seu projeto profissional e de vida, bem como será convidado a promover entre seus pares a reflexão sobre o uso de portfólios digitais, na avaliação das aprendizagens promovidas na área.

■ Abordagem teórico-metodológica

A dimensão *Conhecimento de si, do outro e do nós* se orienta pelo compromisso com o desenvolvimento integral, tal como concebido pela BNCC, um processo que visa:

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]

BRASIL, MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Em diálogo com a recontextualização que a *BNC-Formação* faz das competências gerais, considerando a formação docente inicial e continuada, as situações de aprendizagem propostas permitirão a você exercitar a consciência global sobre si, em problematizações voltadas ao *aprender a ser*, ao *aprender a aprender*, ao *aprender a conviver* e ao *aprender a fazer*, sempre considerando que aprendemos na troca com o outro.

As dimensões *O saber disciplinar em xeque* e *Área de conhecimento em foco* se orientarão pelo compromisso com o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Você poderá exercitar a apreciação e a réplica, refletir sobre a concepção enunciativo-discursiva da linguagem, de Mikhail Bakhtin e seu ciclo, e sobre como ela orienta as práticas em Língua Portuguesa e em Linguagens e suas Tecnologias, nas diferentes esferas da vida em sociedade ou, nos termos da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), nos diferentes campos de atuação.

Há uma atenção especial às condições trazidas pelos novos meios de produção e circulação dos discursos, com a mediação das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDCIs), e com o compromisso com a diversidade cultural, premissas dos *Novos letramentos* e dos *Multiletramentos*.

Essas vivências são tomadas como pontos de relação reflexiva com as práticas de linguagens que você vivencia, como cidadão e como profissional, e com as que você promove nas situações de aprendizagem que cria, seleciona, planeja, medeia e avalia.

Assim, você tanto poderá vivenciar situações significativas para a ampliação crítica de suas participações nas práticas letradas e multiletradas – por exemplo, em relação aos modos como se informa e forma opinião, em práticas do campo jornalístico-midiático – como poderá construir repertórios teóricos e práticos para (res)significar seu fazer pedagógico e mobilizar a inovação no trabalho conjunto em área, no coletivo da escola.

Em relação à dimensão *Repensando a avaliação*, você poderá ampliar o que traz de saberes e fazeres com a avaliação formativa, na concepção discutida por Philippe Perrenoud, e vivenciando-a processualmente no seu percurso e na busca em área por um trabalho que favoreça a regulação e a autorregulação das aprendizagens.

■ Atividades, vivências e aprendizagens em cada capítulo

UNIDADE I – SER PROFESSOR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS (PREDOMÍNIO DA DIMENSÃO: CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO NÓS)

Capítulo 1. Imagens em (des)construção

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 8 e 9

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Histórias de vida e formação docente; registros docentes e práticas reflexivas; educação integral; perspectivas inclusivas na educação; juventudes; Temas Contemporâneos Transversais; projeto de vida; organização curricular por área de conhecimento.

Identidade docente: Convite à autoformação

Leituras, problematizações, reflexões: os processos identitários docentes, a concepção de *autoformação*; a centralidade dos registros nas práticas reflexivas.

Produção inicial de portfólio, como estratégia de organização e significação dos registros do processo formativo.

Reflexões: Olhares sobre os estudantes e sobre o ofício docente

Leituras, problematizações, reflexões: as representações docentes sobre as juventudes e suas implicações para as aprendizagens, na perspectiva da educação integral.

Diálogos docentes: Quem são nossos estudantes?

Vivência de planejamento integrado, com foco em atividade que permita: (re)conhecer os estudantes, com valorização de suas pertencas e práticas culturais, fortalecer a identidade do trabalho em área na integração curricular.

Objetivos

Identificar interesses e necessidades no âmbito escolar e fora dele;

Conhecer-se como pessoa e como professor, exercitando o autoconhecimento quanto ao processo identitário;

Refletir e dialogar sobre as maneiras com que se relaciona com os estudantes, com engajamento na (res)significação de olhares e representações sobre eles e sobre si e compromisso com a perspectiva inclusiva;

Compreender identidades, valores e culturas dos jovens com quem trabalha;

Participar da construção de uma identidade para o trabalho em área;

Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);

Aprofundar a compreensão das relações entre educação integral, currículo integrado, trabalho por áreas de conhecimento, desenvolvimento integral de jovens;

Apreciar portfólio artístico digital, relacionando-o ao processo de produção de portfólio no contexto da formação e ao Tema Contemporâneo Transversal Multiculturalismo;

Iniciar a produção de portfólio, como estratégia de organização e significação de registros no processo de autoformação;

Compreender o portfólio como instrumento que favorece o autoconhecimento, a autonomia na estruturação do projeto de vida.

UNIDADE I – SER PROFESSOR: PROCESSOS IDENTITÁRIOS (PREDOMÍNIO DA DIMENSÃO: CONHECIMENTO DE SI, DO OUTRO E DO NÓS)

Capítulo 2. Narrativas docentes: passados de nós

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 3, 4, 5, 6 e 7

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Histórias de vida e formação docente; registros docentes e práticas reflexivas; avaliação formativa e desenvolvimento de competências; campos de atuação e o trabalho em área; Educação integral: interdependência entre competências gerais, específicas e habilidades; memória, ficção e experiência estética.

Identidade docente: Convite à memória e à reflexão

Leituras, problematizações, reflexões: narrativa autobiográfica, autoformação e ressignificação das práticas pedagógicas, com foco na avaliação e no desenvolvimento de competências.

Produção de texto autobiográfico, com memórias sobre a avaliação e reflexão crítica sobre a presença delas na identidade docente.

Produção de registros para o portfólio.

Continua

Apresentação do percurso

Continuação

Reflexões: Memórias no processo de formação

Leituras, problematizações, reflexões: narrativa autobiográfica, autoformação e ressignificação das práticas pedagógicas, com foco na avaliação e no desenvolvimento de competências.

Diálogos docentes: Muito além da prova?

Vivência de planejamento integrado, com estudo, trocas a respeito dos saberes e práticas que os professores trazem em relação à avaliação, investimento conjunto no fortalecimento de premissas e estratégias comuns de avaliação.

Objetivos

Valer-se de memórias pessoais, para ampliar o conhecimento de si e a reflexão crítica quanto ao processo identitário docente;

Refletir sobre os campos de atuação na contextualização e integração das práticas da área;

Mobilizar-se para experiência leitora no campo artístico-literário e refletir sobre a dimensão diferenciada de conhecimento que ela propicia;

Refletir e dialogar sobre as maneiras com que se relaciona com os estudantes, com engajamento na (res)significação de como eles são avaliados em seus processos de aprendizagem;

Aprofundar a compreensão sobre a avaliação a serviço das aprendizagens;

Engajar-se no fortalecimento do trabalho em área pautado por premissas e estratégias de avaliação comprometidas com as aprendizagens;

Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);

Aprofundar a compreensão das relações entre educação integral, concepção e avaliação de aprendizagens, desenvolvimento de competências;

Produzir registros para o portfólio, como exercício de autoconhecimento e de autonomia, na estruturação do projeto de vida.

UNIDADE II – SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: (RES)SIGNIFICAÇÕES (PREDOMÍNIO DA DIMENSÃO: O SABER DISCIPLINAR EM XEQUE)

Capítulo 3. Concepções e práticas docentes

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 3, 4, 6 e 9

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Concepções de linguagem e práticas docentes; concepção enunciativo-discursiva da linguagem e centralidade das práticas de linguagem na definição dos objetos de conhecimento do componente; novos letramentos e multiletramentos; Tema Contemporâneo Transversal: diversidade cultural, em articulação com os multiletramentos. Metodologias ativas na formação compartilhada: sala de aula invertida e problematização.

Identidade docente: Concepção de linguagem em processo

Leituras, problematizações, reflexões: concepção de linguagem predominante na formação inicial vivenciada; relações entre concepções de linguagens e definição de objetivos e objetos de conhecimento no componente Língua Portuguesa.

Reflexões: Concepções e práticas de linguagem

Leituras, problematizações, reflexões: a concepção enunciativo-discursiva da linguagem e centralidade das práticas de linguagem; as condições contemporâneas da produção e circulação dos discursos e a necessidade de favorecer habilidades dos novos e dos multiletramentos.

Diálogos docentes: Concepções na integração dos componentes da área

Vivência de planejamento integrado, com foco em estudo, trocas e construção de combinados para o trabalho da área: Como a abordagem enunciativo-discursiva e o compromisso com os multiletramentos podem ganhar contornos próprios no trabalho de cada componente?

Uso de metodologias ativas no processo de formação compartilhada: sala de aula invertida e problematização.

Continua

Continuação

Objetivos

Relembrar e analisar a concepção de linguagem predominante nas atividades vivenciadas na formação inicial, à luz de pesquisa sobre o tema;

Refletir sobre o peso das concepções no processo identitário docente;

Ampliar a compreensão da concepção enunciativo-discursiva da linguagem;

Relacionar a coerência entre a centralidade das práticas de leitura, oralidade, produção e análise de usos de recursos linguísticos e multissemióticos e a concepção enunciativo-discursiva da linguagem;

Ampliar a compreensão e a relação entre as noções práticas de linguagem, letramentos, novos letramentos e multiletramentos;

Mobilizar-se para a apreciação de discursos em gêneros das culturas juvenis (*rap*, videoclipe), para refletir sobre a operacionalização de habilidades relevantes para a produção de sentidos nas produções contemporâneas;

Refletir sobre a relevância da diversidade cultural e da perspectiva dos multiletramentos para a educação integral do jovem brasileiro contemporâneo;

Refletir e dialogar sobre as maneiras com que se relaciona com os estudantes, com engajamento na (res)significação dos objetos de conhecimento e das situações de aprendizagem oferecidas em Língua Portuguesa;

Participar do fortalecimento da identidade do trabalho em área, promovendo relações e (res)significações entre as práticas dos componentes, a concepção enunciativo-discursiva da linguagem e o compromisso com os novos e os multiletramentos;

Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos);

Produzir registros e significá-los no processo de autoformação.

UNIDADE II – SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: (RES)SIGNIFICAÇÕES (PREDOMÍNIO DA DIMENSÃO: O SABER DISCIPLINAR EM XEQUE)

Capítulo 4. Aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 1, 2, 4, 5, 6, 7 e 10

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Aprofundamento da articulação entre competências gerais, específicas e habilidades; campos de atuação da vida pessoal, da vida pública, jornalístico-midiático, das práticas de estudo e pesquisa: habilidades, objetos de conhecimento, progressão das aprendizagens; domínio das habilidades de uso, análise e reflexão na progressão das aprendizagens; centralidade dos objetos de conhecimento processuais: apreciação e réplica; fenômenos contemporâneos na produção e circulação dos discursos (*fake news*; algoritmos e manipulação de perfis, automatização de *feeds* nas redes sociais); possibilidades de desenvolver habilidades de linguagem de forma articulada nas práticas de linguagem dos diferentes campos de atuação; Tema Contemporâneo Transversal: ciência e tecnologia; objetivos do desenvolvimento sustentável; chave de reflexão para o (re)planejamento do trabalho docente; práticas de linguagem nos diferentes campos de atuação e projeto de vida docente; capacidades críticas de leitura; integração da área no compromisso comum de formar leitores críticos. Metodologias ativas.

Identidade docente: Reflexão e autoformação com práticas do campo jornalístico-midiático

Leituras, problematizações, reflexões: modos contemporâneos de produção e circulação da informação, implicações éticas; análise das práticas pessoais em relação a essas mudanças; reflexões sobre os modos de se informar e formar opinião, com desdobramentos para o desenvolvimento pessoal e profissional e para o projeto de vida docente.

Produção de registros para o portfólio.

Reflexões: Quais são os direitos de aprendizagem no componente Língua Portuguesa ao longo do Ensino Médio?

Leituras, problematizações, reflexões: objetos de conhecimento que poderão ser trabalhados em favor do desenvolvimento das habilidades, competências específicas e gerais pelos estudantes, nos diferentes campos de atuação. Possibilidades de organizar situações de aprendizagem com práticas que integrem os campos de atuação, em apoio à progressão das aprendizagens dos estudantes. Possibilidades para o trabalho integrado em área. Chaves de reflexão para o (re)planejamento do trabalho docente.

Diálogos docentes: Concepção e práticas de mediação de leitura integrando a área

Vivência de planejamento integrado, com estudo, trocas a respeito dos saberes e práticas que os professores trazem em relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura por parte dos estudantes e para que as situações de leitura sejam trabalhadas na perspectiva inclusiva.

Continua

Continuação

Objetivos

Aprofundar o conhecimento dos campos jornalístico-midiático, da vida pessoal, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa;

Conhecer as expectativas de aprendizagem em cada um desses campos e os objetos de conhecimento que poderão ser trabalhados para alcançá-las;

Refletir sobre possibilidades de desenvolver, nas situações de aprendizagem, práticas que articulem diferentes habilidades e campos de atuação;

Construir em diálogo com pares de componente uma visão de currículo, equalizando experiências e aprendizagens dos estudantes nos diferentes campos de atuação ao longo dos três anos;

Articular as reflexões e conhecimentos (res)significados nas atividades e no (re)planejamento feito para o trabalho no componente;

Refletir e dialogar sobre as maneiras com que se relaciona com os estudantes, com engajamento na (res)significação do que poderão vivenciar de práticas de linguagem nos diferentes campos de atuação e em práticas que os integrem;

Aprofundar a compreensão sobre os processos de apreciação e réplica;

Relacionar a apreciação e a réplica ao exercício das capacidades críticas de leitura;

Engajar-se no fortalecimento do trabalho em área pautado pelo compromisso comum com a mediação de situações de leitura, com uso de chaves de problematização voltadas ao desenvolvimento das capacidades críticas de leitura;

Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);

Aprofundar a compreensão das relações entre educação integral e os contornos que ela ganha no componente, com centralidade dos estudantes nas práticas de linguagem, nos diferentes campos de atuação;

Produzir registros para o portfólio, como exercício de autoconhecimento e de autonomia, considerando a participação nas práticas de linguagem, nos diferentes campos de atuação, e estabelecendo metas de desenvolvimento pessoal e profissional em relação a isso.

UNIDADE II – SER PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: (RES)SIGNIFICAÇÕES (PREDOMÍNIO DA DIMENSÃO: O SABER DISCIPLINAR EM XEQUE)

Capítulo 5. Práticas no campo artístico-literário

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 3, 4, 8 e 10

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Formação inicial e formação do leitor literário; problematização de dados sobre leitura no Brasil e reflexão sobre o próprio contexto; habilidades e objetos no campo artístico-literário; possibilidades para as situações de aprendizagem no componente; construção de critérios para a escolha de títulos a serem trabalhados com os estudantes; abordagem interdisciplinar de leituras literárias. Metodologias ativas.

Identidade docente: Convite à apreciação e à reflexão

Leituras, problematizações, reflexões: processos de apreciação de textos do campo artístico-literário; Formação inicial em reflexão: Houve espaço para experiências leitoras?

Reflexões: Práticas no campo artístico-literário

Leituras, problematizações, reflexões: dados da última edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*: reflexões sobre o próprio contexto de atuação; problematização da escolarização de “escolas literárias” em detrimento de experiências leitoras; habilidades e objetos de conhecimento no campo artístico-literário: possibilidades para as práticas; construção processual de uma lista de títulos para trabalhar com os jovens ao longo dos três anos; autoconhecimento quanto à identidade leitora: metas de leituras e ampliação de repertórios.

Diálogos docentes: A escola como uma comunidade leitora conectando-se com outras comunidades leitoras

Vivência de planejamento integrado, com estudo, trocas, discussões e buscas para: (res)significar a biblioteca escolar, como espaço central de ações para tornar a escola uma comunidade leitora; definir conjunto de experiências leitoras que serão promovidas para os estudantes, ao longo dos três anos, em abordagem interdisciplinar.

Continua

Continuação

Objetivos

Valer-se de memórias pessoais, para ampliar o conhecimento de si e a reflexão crítica quanto à identidade leitora;
Refletir criticamente sobre a escolarização da literatura focada em conhecimentos classificatórios e generalistas, com desprezo pelas experiências de leitura;
Aprofundar a compreensão sobre as aprendizagens esperadas no campo artístico-literário;
Conhecer possibilidades de organizar situações de aprendizagem no campo artístico-literário;
Considerar o conhecimento da identidade leitora dos estudantes, seus direitos de aprendizagem e a própria identidade leitora para selecionar títulos e planejar atividades focadas nas experiências leitoras;
Investir em metas pessoais de autoformação como leitor literário, ampliando repertórios de leitura;
Agir coletivamente pela (re)significação da biblioteca escolar ou sala de leitura;
Participar da construção coletiva de propostas de trabalho interdisciplinar com leituras literárias a serem vivenciadas pelos estudantes ao longo do Ensino Médio;
Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);
Aprofundar a compreensão das relações entre educação integral e direitos de aprendizagem, com foco no direito à literatura;
Produzir registros para o portfólio, como exercício de autoconhecimento e de autonomia, na estruturação do projeto de vida.

UNIDADE III – SER PROFESSOR DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÕES COLETIVAS (PREDOMÍNIO DAS DIMENSÕES: ÁREA DE CONHECIMENTO EM FOCO, REPENSANDO A AVALIAÇÃO)

Capítulo 6. Aspectos da integração curricular na área

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 3 e 4

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Educação integral e currículo integrado; aspectos estruturantes do currículo integrado: centralidade dos jovens estudantes, situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento intencional de competências, abordagem integrada do conhecimento em áreas, metodologias ativas, avaliação formativa; Linguagens e suas Tecnologias na formação integral dos jovens; práticas de linguagens, campos de atuação e multiletramentos; dimensões da produção textual; trabalho integrado da área na mediação dos processos de produção textual. Metodologias ativas.

Identidade docente: Convite à apreciação e à reflexão

Leituras, problematizações, reflexões: apreciação de textos artístico-literários em diferentes linguagens; reflexão sobre as relações entre práticas com as diferentes linguagens e a formação integral dos sujeitos; resgate da formação inicial em perspectiva crítica: Houve a abordagem integrada de linguagens?; reflexões sobre a importância de se contemplar textos e manifestações artísticas modernas e contemporâneas em abordagem integrada na formação dos jovens; autoconhecimento quanto às práticas cultivadas no campo artístico-literário e metas de desenvolvimento pessoal e profissional em relação a isso para o projeto de vida.

Reflexões: Um currículo integrado para uma educação integral

Leituras, problematizações, reflexões: educação integral e currículo integrado; concepções que estruturam o currículo integrado; retomada e síntese sobre a área Linguagens e suas Tecnologias: os sentidos, os objetivos, as possibilidades do trabalho da área para a formação integral dos jovens; práticas de linguagens, campos de atuação e multiletramentos; objetos, procedimentos e processos da área.

Diálogos Docentes: A mediação dos processos de produção textual

Vivência de planejamento integrado, com foco em estudo, trocas e construção de combinados para o trabalho da área e para fortalecer o investimento conjunto na formação dos estudantes como produtores textuais. Oficina de mediação de produção textual, com investigação de um tema de interesse de formação do grupo docente para a produção de texto verbal ou multimodal, em gênero próprio para a divulgação do conhecimento entre outros professores.

Continua

Continuação

Objetivos

Relacionar concepções que estruturam a integração curricular a serviço da educação integral;
Aprofundar a compreensão do trabalho da área Linguagens e suas Tecnologias na formação integral dos jovens;
Apreciar textos e manifestações artístico-literárias, estabelecendo relações de sentidos e de contextualização em um *Zeitgeist*;
Refletir sobre o que a formação inicial ofereceu de possibilidades de apreciação de textos artístico-literários em abordagem integrada;
(Re)avaliar ou estabelecer metas de desenvolvimento pessoal e profissional quanto a práticas artístico-literárias;
Participar da construção do conhecimento em área, fortalecendo o trabalho integrado na formação dos estudantes como produtores textuais;
Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções).

UNIDADE III – SER PROFESSOR DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÕES COLETIVAS (PREDOMÍNIO DAS DIMENSÕES: ÁREA DE CONHECIMENTO EM FOCO, REPENSANDO A AVALIAÇÃO)

Capítulo 7. Aprendizagens essenciais na área

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 5 e 8

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Memórias docentes: experiências com Arte, Educação Física, Língua Inglesa; as abordagens contemporâneas desses componentes; as competências gerais da área, habilidades e objetos de conhecimento, possibilidades para práticas interdisciplinares; (re)planejamento do trabalho docente; observação de aulas entre pares como estratégia de formação compartilhada. Metodologias ativas: a sala de aula invertida na produção textual.

Identidade docente: Convite à apreciação e à reflexão

Leituras, problematizações, reflexões: processos de apreciação de textos que remetem às práticas da cultura corporal, das artes e com língua inglesa; formação inicial em reflexão: memórias de vivências com os componentes Educação Física, Arte e Língua Inglesa, em comparação com as abordagens contemporâneas; metas de desenvolvimento pessoal e profissional em relação às práticas com a língua inglesa, com as artes e com a cultura corporal e projeto de vida.

Reflexões: Premissas dos componentes da área Linguagens e suas Tecnologias

Leituras, problematizações, reflexões: as abordagens próprias dos componentes que integram a área, como possibilidade de (res)significar os diálogos com elas nas práticas em Língua Portuguesa; possibilidades de abordagem interdisciplinar; (re)planejamento de atividades em que seja significativo o exercício da interdisciplinaridade.

Diálogos docentes: Observação e formação compartilhada

Vivência de planejamento integrado, com estudo, trocas, discussões e buscas para: significar e experimentar a observação de aulas entre pares como estratégia de formação compartilhada, com fortalecimento do trabalho integrado em área (por premissas e objetivos comuns) e no desenvolvimento de situações de aprendizagem em abordagem interdisciplinar.

Objetivos

Resgatar memórias pessoais com Educação Física, Arte e Língua Inglesa;
Contrapor experiências pessoais às abordagens contemporâneas dos componentes da área;
Ampliar o conhecimento das competências da área, habilidades e objetos de conhecimento;
Ampliar a compreensão de como os componentes se complementam no desenvolvimento das competências e habilidades da área;
Conhecer as premissas do trabalho em Educação Física, Arte e Língua Inglesa;
(Re)avaliar no planejamento de Língua Portuguesa possibilidades de abordagem interdisciplinar com os demais componentes da área;
Trabalhar interdisciplinarmente, com os demais componentes da área, situações de aprendizagem no campo artístico-literário;
Agir coletivamente pela formação entre pares, com investimento conjunto na estratégia de observação de aulas entre pares;
Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);
Investir em metas de desenvolvimento pessoal e profissional, considerando práticas com a cultura corporal, com as artes e com o língua inglesa no projeto de vida;
Produzir registros para o portfólio, como exercício de autoconhecimento e de autonomia, na estruturação do projeto de vida.

UNIDADE III – SER PROFESSOR DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÕES COLETIVAS
(PREDOMÍNIO DAS DIMENSÕES: ÁREA DE CONHECIMENTO EM FOCO, REPENSANDO A AVALIAÇÃO)

Capítulo 8. Caminhos possíveis para as práticas integradas

Competências gerais abordadas com mais ênfase: 1, 2, 3, 4, 5, 7 e 10

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Currículo em espiral; estratégias de integração curricular; aprendizagem baseada em problemas e projetos de intervenção; possibilidades para práticas integradas na área. Temas Contemporâneos Transversais: multiculturalismo – diversidade cultural; meio ambiente: educação ambiental e educação para o consumo; cidadania e civismo. Metodologias ativas: sala de aula invertida; *world café*.

Identidade docente: Convite à apreciação e à reflexão

Leituras, problematizações, reflexões: retomada das atividades vivenciadas em diálogo com estratégias de integração curricular; análise de simulação de atividade integrada; memórias docentes com a vivência de situações de integração.

Reflexões: Possibilidades de integração curricular em discussão

Leituras, problematizações, reflexões: análise de propostas de atividades em abordagem integrada; integração baseada na resolução de problemas, na problematização ou em projetos de intervenção: a importância de o estudante aprender a fazer perguntas; uso da aprendizagem baseada em problemas no processo de autoformação: identificação de problema desencadeador de articulações frágeis na integração da área, investigação e problematização junto aos pares.

Diálogos docentes: Uma estratégia de integração a serviço da reflexão

Vivência de experiências com as metodologias formativas na formação compartilhada: sala de aula invertida e *world café*, na avaliação, problematização e fortalecimento do processo da área na integração curricular.

Objetivos

- Valer-se de memórias pessoais, para discriminar práticas de integração curricular significativas e frágeis;
- (Res)significar as atividades vivenciadas no processo de autoformação e de formação compartilhada à luz de estudo especializado sobre as estratégias de integração curricular;
- Analisar prática de integração simulada, quando identificados os aspectos que deveriam ser reconsiderados, para que as situações de aprendizagem sejam adequadas e produtivas;
- Analisar diferentes possibilidades de atividades integradas na área;
- Aprofundar a compreensão sobre a importância de os estudantes terem situações de aprendizagem voltadas para a investigação, com formulação de perguntas-chave e recortes de pesquisa;
- Aprofundar a compreensão sobre estratégias de integração: resolução de problemas, chaves de problematização, projetos de intervenção;
- Usar a aprendizagem baseada em problemas no processo de autoformação para avançar no diagnóstico de aspectos que podem ser fortalecidos no processo de integração da área, na formação compartilhada;
- Trabalhar com metodologias ativas (sala de aula invertida e *world café*) para favorecer a colaboração da área na avaliação e no avanço da integração curricular, com foco nas aprendizagens discentes;
- Conhecer possibilidades de organizar situações de aprendizagem no campo artístico-literário;
- Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções);
- Produzir registros para o portfólio, como exercício de autoconhecimento e de autonomia, na estruturação do projeto de vida.

UNIDADE III – SER PROFESSOR DE LINGUAGENS: CONSTRUÇÕES COLETIVAS
(PREDOMÍNIO DAS DIMENSÕES: ÁREA DE CONHECIMENTO EM FOCO, REPENSANDO A AVALIAÇÃO)

Capítulo 9. Avaliação formativa em área

Competência geral abordada com mais ênfase: 5

Conceitos estruturantes das atividades que serão vivenciadas: Processos de avaliação cíclicos; autoconhecimento; planejamento do desenvolvimento pessoal; projeto de vida; portfólios digitais como estratégia de avaliação formativa na área; orientação e acompanhamento de portfólios: aspectos éticos e pedagógicos; rotinas de pensamento na ação reflexiva. Metodologias ativas na formação compartilhada: sala de aula em quebra-cabeça (*Jigsaw Classroom*).

Continua

Continuação

Identidade docente: Convite à (res)significação do portfólio – avaliar para projetar a vida

Leituras, problematizações, reflexões: apreciação de entrevista de pesquisadora de portfólios como ferramenta de autoconsciência e desenvolvimento pessoal e profissional; relações com os próprios saberes e experiências; uso de instrumento com questões-chave reflexivas, para a (res)significação dos registros no portfólio como fechamento do ciclo de autoformação, com autoavaliação e metas pessoais para o projeto de vida.

Reflexões: O portfólio na avaliação das aprendizagens discentes

Leituras, problematizações, reflexões: o portfólio digital (e-portfólio) como ferramenta para a avaliação formativa e para o aprimoramento de habilidades requeridas nos multiletramentos; perfil docente na mediação dos portfólios de aprendizagem.

Diálogos docentes: O portfólio na avaliação formativa em área

Vivência de planejamento integrado, com estudo, trocas, discussões e buscas para: consolidar a compreensão de que a educação integral é um *complexus*, sendo a avaliação formativa um de seus aspectos; construção de processo de área, tomando os portfólios digitais como ferramenta de desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, com aprimoramento de habilidades requeridas nos multiletramentos.

Objetivos

Usar instrumento com questões reflexivas para (res)significar registros realizados no portfólio, durante o ciclo de autoformação, como estratégia para o autoconhecimento;

Refletir sobre aspectos em que deseja investir, com autonomia, no processo de desenvolvimento pessoal e profissional;

Estabelecer metas de desenvolvimento pessoal e profissional e estratégias para alcançá-las;

Aprofundar a compreensão do caráter *complexus* da educação integral, concebendo a avaliação como parte do processo de inovação das práticas pedagógicas;

Aprofundar a compreensão sobre portfólio digital como ferramenta de desenvolvimento e aprendizagens discentes;

Agir coletivamente na busca de aprimoramento do processo de avaliação em área, com construção conjunta de premissas para o trabalho com portfólio digital com ferramenta de desenvolvimento e aprendizagens discentes.

Exercitar dimensões de aprimoramento pessoal, no trato com o outro, no exercício da colaboração (escuta interessada, respeito à diversidade de opiniões, abertura para a construção de consensos, reconhecimento e gestão de emoções).

■ Sugestão de providências de materiais e estratégias

- Textos e atividades propostos em cada capítulo;
- Computador com processador de textos para seu processo de estudo, com registros de compreensão, síntese, análise, relatos, reflexão, planejamento, compondo processualmente seu portfólio digital ou e-portfólio, como também é conhecido;
- Acesso à internet, para a consulta de referências sugeridas ao longo das atividades;
- Organização de pasta individual em nuvem (*drive*) para a produção processual do e-portfólio;
- Organização de pasta compartilhada em nuvem (*drive*) para a colaboração entre os professores da área (caso não seja possível, vale pensar em alternativas como registro *off-line*, a ser compartilhado depois por lista de *e-mails* ou uso de caderno de registros compartilhados, funcionando como diário de bordo da área);
- Organização de agenda comum para o tempo de planejamento integrado;
- Antecedendo cada reunião: convite e mobilização da participação dos pares de trabalho; encaminhamento de sugestões de leitura e de chaves de problematização, como preparo prévio do grupo, com base nas sugestões feitas na seção *Diálogos docentes*.
- Durante cada reunião: mediação compartilhada da reunião, envolvendo outros colegas na gestão do tempo, na mediação da discussão, nos registros de combinados de ações, cronograma, etc., avaliação do processo, discussão de desdobramentos e continuidades para o trabalho coletivo.

■ Sugestão de gestão do tempo

Sugerimos que você procure estabelecer, dentro de suas possibilidades de tempos de planejamento e estudo individual, uma regularidade para o processo de autoformação, determinando como

meta uma rotina de tempo e de espaço para suas práticas de estudo e pesquisa. Observe que cada capítulo apresenta um conjunto de leituras e reflexões que, a depender do seu ritmo, poderá ser realizado entre duas e seis horas. As atividades também descortinam outras possibilidades, como a leitura de romances, visita a museus digitais, apreciação de peças de teatro e espetáculos de dança, diferentes projetos jornalísticos e editoriais, cursos temáticos, dentre outros, que, no exercício de sua autonomia, você poderá considerar levar para as suas práticas de linguagens, nos tempos que cultiva para a fruição da arte, para a informação e para a formação de opinião, levando desdobramentos de seu processo formativo para outros âmbitos de desenvolvimento e realização pessoal, conforme seu projeto de vida.

Para a atividade coletiva (*Diálogos docentes*), procure o apoio dos gestores e de seus pares de área para trocas, estudos, reflexões e planejamento integrado das aprendizagens na área. Embora “o fortalecimento das relações entre os saberes e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” seja uma indicação trazida pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 – que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –, no artigo 11, parágrafo 1º, ele ainda pode ser uma novidade para muitos contextos escolares. Se for o caso do contexto em que você atua, essa será também uma oportunidade de fortalecimento da cultura da colaboração, com a regularidade de tempos para o trabalho coletivo. Cada atividade proposta em *Diálogos docentes* pode ser realizada, a depender do que o grupo já traz de experiências com processos colaborativos, entre uma e duas horas. Elas poderão também, de acordo com as decisões e processos do grupo, ter desdobramentos em outras atividades conjuntas. Pode favorecer esse processo a construção de um plano de trabalho da área em diálogo com as atividades sugeridas.

■ Justificativas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com as alterações trazidas pela Lei nº 13.415, de 2017 (conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio), a BNCC, cuja etapa de Ensino Médio foi promulgada em 2018, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a atualização dos currículos estaduais de Ensino Médio, ao longo do ano de 2020, trazem para o trabalho do professor de Ensino Médio um conjunto de mudanças inter-relacionadas, que pedem, para além da expertise em conhecimentos específicos, uma atuação com saberes e fazeres: comprometidos com o desenvolvimento integral dos jovens, pautados pelo desenvolvimento de competências gerais e específicas; orientados por um currículo integrado em áreas de conhecimento; engajados na equalização de direitos de aprendizagem, tomando o mesmo conjunto de habilidades estruturantes para a cidadania, a continuidade nos estudos, a inserção no mundo do trabalho, a realização de um projeto de vida; e deve orientar a educação brasileira nos diferentes territórios do país, sem prejuízo de suas identidades e culturas. Assim, a presente obra busca promover uma inserção reflexiva e crítica do professor de Língua Portuguesa nesse contexto de mudanças, de modo que ele: se (re)conheça como principal sujeito de seu processo formativo pessoal e profissional; avalie o que traz de experiências e saberes relevantes para o perfil que a educação brasileira delinea para sua atuação hoje; identifique aprendizagens que precisa realizar ou que deseja aprofundar; compreenda-se como ator de um coletivo com engajamento pelas condições necessárias para o trabalho coletivo, crítico e reflexivo, fortalecido pela construção de pressupostos comuns, em diálogo com os saberes práticos docentes.

Além da bibliografia básica a seguir, ao longo da obra você encontra sugestão de bibliografia complementar, com indicações comentadas de documentários, sites e outros livros.

■ Aspectos da Educação Integral e da integração curricular

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

O artigo de Miguel Arroyo foca a educação integral pelo viés das políticas públicas, colocando em discussão a defesa de tempos e espaços relevantes para as identidades e culturas juvenis na educação integral. Essa discussão é central para a área, inclusive como tema de investigação e atuação dos jovens, em especial, nas práticas com a cultura corporal e com a arte.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

No livro, o autor compartilha olhares docentes que identificou, em processos de formação, sobre os estudantes, e promove a análise de representações, concepções e sentidos idealizados que sustentam imagens resultantes desse processo. A leitura é um convite para a construção de outras imagens, mais comprometidas com as condições concretas que as crianças e os jovens têm de construir suas identidades contemporaneamente. Trata-se de discussão fundamental para que a centralidade do estudante, trazida nos referenciais do Novo Ensino Médio, ganhe compromisso com a pluralidade de juventudes que faz a escola.

DAYRELL, Juarez (org.). *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

Coletânea de relatos de educadores, pesquisadores e jovens participantes dos projetos do *Observatório da Juventude* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenado pelo pesquisador Juarez Dayrell, que tem apoiado a compreensão das juventudes em suas pluralidades e modos de ser e existir, nas próprias perspectivas.

MACEDO, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. São Paulo, nº 13, 2º sem. 2001, p. 27-51. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32829/22637>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O texto é um ensaio que reúne as contradições de usos de classificações dos estudantes e o que trazem de preconceitos, bem como a defesa da consideração de uma

perspectiva de inclusão que se pautar pela relação entre as pessoas, de forma interdependente.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

A autora é referência nas discussões sobre inclusão, ocupando um papel de destaque entre os principais pesquisadores brasileiros na área. A obra traz aspectos necessários para que a escola tenha em sua cultura a perspectiva inclusiva, com destaque para o capítulo 3, que dialoga diretamente com os saberes e fazeres do professor, no compromisso de “ensinar a turma toda”.

MORÁN, José. *A importância de construir projetos de vida na educação*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O texto de Morán discute contornos da noção de projeto de vida na educação, destacando-o como estratégia de autoconhecimento, desenvolvimento de competências e valores necessários à ação dos sujeitos em um mundo em constante e profunda mudança.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

No artigo, Morán traz um panorama das mudanças colocadas para a escola contemporânea, especialmente diante das tecnologias da informação e da comunicação, e de caminhos que ela pode trilhar, as chamadas metodologias ativas. O texto traz ainda referências de escolas que inovaram em suas práticas metodológicas e no uso das TDICs.

MORIN, Edgard. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000.

Do mesmo autor, a obra é um desdobramento do Relatório Delors/Unesco – que estabelece os quatro pilares para a educação contemporânea (aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer). O texto apoia a compreensão da educação integral pelo paradigma da complexidade, em recortes interdependentes, os sete saberes necessários à educação: *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano*.

GOMES, Beatriz Nadal; PESSATE, Leonir Alves; GOMES, Silmara de Oliveira Papi. “Discutindo sobre portfólios nos

processos de formação – Entrevista com Idália Sá-Chaves”. Revista *Olhar de professor*. 2004, 7(2), p. 9-17. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

A entrevista da pesquisadora portuguesa pode ser tomada como introdução à sua pesquisa com portfólios como ferramenta de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Sua leitura tanto apoia a compreensão dessa abordagem – que interessa ao processo de autoformação e à busca de alternativas para os processos de avaliação, em compromisso com as aprendizagens discentes – como abre possibilidades para conhecer mais o trabalho da autora.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O trabalho de Perrenoud coloca em discussão contradições, limites e possibilidades do processo formativo. A abordagem permite compreender concepções de avaliação em enquadramento crítico e como, quando operada com consciência de sua complexidade, ela pode favorecer a regulação das aprendizagens. Estudos parciais ou integrais dela podem interessar para mudanças significativas nesse que é o maior entrave à inovação nas práticas.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O pesquisador analisa, pela perspectiva da teoria crítica do currículo, o enfoque disciplinar e o enfoque global das aprendizagens ao longo de diferentes momentos da educação. Seu trabalho apoia a compreensão de como estratégias não são descoladas de visões de mundo e mobiliza reflexão sobre as estratégias de integração curricular: interdisciplinaridade, áreas de conhecimento, temas transversais, projetos, entre outros.

■ Docência em formação

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

A autora amplia a discussão em torno da noção de professor reflexivo, apostando no coletivo escolar para a cultura da formação e do desenvolvimento profissional.

FONTOURA, H. A. da. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

O artigo integra coleção com trabalhos sobre *histórias de vida e educação*, cuja linha, voltada para a formação docente, sustenta a proposta de autoformação que você

vivenciará. O texto traz memórias escolares de professores do grupo de pesquisa *Formação de Professores e Diversidades Culturais*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), em perspectiva reflexiva.

MARTINS, Darci U. C. de Mello. *Memória: reflexão por uma prática docente com qualidade. A escola como um ambiente acolhedor e transformador*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Programa Especial de Formação para Professores em Exercício (Proesf) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=35990&opt=4>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Memorial apresentado pela autora como conclusão de curso de Pedagogia, em que ela retoma aspectos biográficos na (re)significação de suas práticas pedagógicas.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

Coordenado por António Nóvoa, pioneiro na abordagem biográfica na formação docente, a obra integra artigos que discutem aspectos das relações pessoais e profissionais nos processos identitários de professores, tratando de temas como: histórias de vida, ciclo de vida profissional, desenvolvimento profissional, diários biográficos, entre outros.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, nº 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O artigo traz um panorama de premissas teórico-metodológicos que orientam o projeto *Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização* (UNEB, UFRN e USP), com foco nos temas: narrativas autobiográficas na formação docente e como método de pesquisa. Além de apoiar a compreensão de pressupostos que estruturam as atividades propostas na obra, a leitura do texto permite conhecer linhas de pesquisas e pesquisadores, se houver interesse em se aprofundar e atuar nessa área de pesquisa e de produção de conhecimento.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html#copyright>. Acesso em: 12 dez. 2020.

O texto traz de forma sintética competências que, na perspectiva do pesquisador, configuram o fazer docente como ação de inovação e de reflexão, especialmente coletiva.

REIS, Pedro. *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. (Cadernos do CCAP-2). Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Estudo do pesquisador e professor Pedro Reis (Universidade de Educação de Lisboa) para o Ministério da Educação de Portugal. O caderno discute aspectos da observação de aulas na perspectiva formativa. A leitura, com as devidas recontextualizações, pode trazer aspectos importantes para o investimento do coletivo escolar na estratégia de observação de aulas como movimento dialógico, construído entre pares, com aprendizagem para quem observa e para quem é observado. Destaque para a discussão dos aspectos envolvidos antes, durante e depois da observação, configurando-a como um processo com construção de sentidos para os envolvidos.

WELFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Disponível em: <https://issuu.com/ongavante/docs/observacao_registro_reflexao>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O ensaio da educadora brasileira discute aspectos da produção de registros, da observação e dos estudos, em uma concepção de reflexão, pautada pela valorização da liberdade e das singularidades dos sujeitos nas relações com o outro.

■ Linguagens: concepções estruturantes

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

Um dos estudos fundantes na reorientação do trabalho no componente Língua Portuguesa, a obra da linguista, pesquisadora e professora da Universidade Federal do Ceará é uma abordagem didática dos pressupostos enunciativo-discursivos para as práticas com as linguagens.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

Da mesma autora, o livro de 2010 apoia educadores que desejam compreender como tomar os textos como centro de suas práticas. A obra é um conjunto de análises de textos comentados, modelares no sentido de articular critérios da textualidade, sem engessar o movimento analítico em passos fixos e possibilidades únicas. Embora o foco seja na análise, as aprendizagens com o movimento analítico em processo, tecido capítulo a capítulo, interessam também para (re)pensar a produção textual. As situações de apreciação propostas para seu processo de autoforma-

ção inspiram-se nesse movimento realizado pela autora, apoiando a metalinguagem e a metacognição do que está envolvido no movimento da produção de sentidos, na abordagem enunciativo-discursiva.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLÓCHINOV, V). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1977.

A obra, assinada por Volóchinov e posteriormente atribuída a Bakhtin, é um marco nos estudos sobre a linguagem. Contrapondo-se à visão formalista, o texto desvela a motivação ideológica do signo linguístico, propondo “filosofia marxista da linguagem”, sustentada em categorias como enunciação, interação verbal, recepção ativa do discurso do outro. A recepção dessa obra é o centro da referência teórica para a chamada virada discursiva, nos anos 1990.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREIA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola, 2007.

O artigo promove a compreensão de como as práticas de leitura e escrita são transversais nos processos de ensino-aprendizagem, apoiando a reflexão sobre possibilidades de integração das áreas pelo compromisso de formar leitores e produtores textuais na escola.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

Palestra do crítico, feita no contexto da redemocratização no Brasil, acerca das relações entre direitos humanos e literatura. O texto apoia a compreensão da autonomia do texto literário, compreendido em seus aspectos interdependentes – construção, expressão, conhecimento – com a primazia da construção, que faz da experiência literária uma forma diferenciada de conhecimento. A discussão é central para superação do paradigma de que na escola são oferecidos aos jovens textos sobre a literatura (especialmente sínteses de escolas literárias) em detrimento da relação direta com o texto, em que importa justamente as relações de significação dos aspectos formais, poéticos dos textos.

CHIAPPINI, Ligia. *Reinvenção da catedral*. São Paulo: Cortez, 2005.

A obra traz um conjunto de ensaios da autora sobre as relações entre universidade, escola pública e formação continuada de professores. Destaque para o ensaio “Leitura e interdisciplinaridade”, em que aborda, em diálogo com Roland Barthes, a pluralidade de saberes tecidos no

texto literário, reflexões que podem apoiar abordagens interdisciplinares das experiências de leituras literárias dos jovens na escola.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Um dos textos fundadores da chamada “virada discursiva”, a obra promove: relações entre concepções de linguagem e práticas; problematização do processo que configurou os desafios no ensino da língua, com a tomada do professor como “reprodutor do conhecimento”; a aposta nas práticas teoricamente situadas, com discussão de aspectos das práticas de produção, leitura de textos e das reflexões sobre a linguagem.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

A obra é um conjunto de ensaios do pesquisador e linguista francês Vincent Jouve (Centro de Pesquisas para Leitura Literária da Universidade de Reims), com discussão e operacionalização de pressupostos da Teoria Literária que dão centralidade às teorias da recepção.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Bastante presente na formação docente continuada do Ensino Fundamental, a obra também ajuda a pensar as práticas de leitura no Ensino Médio, contribuindo para avaliar o percurso da educação básica como um movimento contínuo na garantia de práticas com a ampliação dos estudantes na cultura da escrita. Destaque para a discussão sobre os objetos de conhecimento nas práticas de leitura e escrita (apontamentos a partir da perspectiva curricular) e sobre a avaliação nos processos de mediação de leitura (acerca do controle: avaliar a leitura e ensinar a ler).

OLIVEIRA, Cleber José de. A poesia contemporânea do rap: entre o eu (individual) e o nós (coletivo). *Terra roxa e outras terras*: revista de estudos literários. v. 23, set. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/25028/18346>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O artigo discute com aporte da teoria literária o discurso lírico do rap. A leitura apoia a compreensão dessa manifestação artístico-cultural das periferias, que interessa para uma formação plural dos jovens, e favorece o entendimento de categorias da teoria literária operacionalizada na produção de sentidos.

ROHLING, Nívea. Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o

discurso da mudança. *Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão (SC)*, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/08.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O artigo divulga análise de enunciados de licenciandos em Letras no que se refere às concepções de conteúdos de ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. A fundamentação teórico-metodológica insere-se na Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin. A leitura permite refletir sobre o processo de formação inicial, concepções e crenças que podem estar presentes no que se define priorizar como objeto de conhecimento.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

A obra traz reflexões e atividades que promovem a compreensão da variação conceitual em torno do termo letramento, no enfoque autônomo e no enfoque ideológico, e na perspectiva crítica quanto aos desdobramentos para as práticas de linguagem na escola.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

A obra promove a compreensão da pedagogia dos multiletramentos, articulando discussão teórica com protótipos de atividades e projetos que podem ser recontextualizados nas escolas.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O artigo promove a iniciação nas teorias de leitura e letramento, com foco na concepção que compreende a leitura como atitude do leitor em relação ao discurso (texto), em diálogo com a noção bakhtiniana de réplica. Traz ainda abordagem didática das diferentes capacidades de leitura operacionalizadas nas práticas letradas.

ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. *In: Texto/Contexto I*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Ensaio em que o autor operacionaliza o conceito de *Zeitgeist* (espírito de época) para compreender como processos de experimentação no romance moderno estão também presentes na pintura. A leitura promove a construção de categorias para analisar a arte e a literatura moderna e contemporânea e a perspectiva cultural, em abordagem integrada das artes, que interessa para as práticas no campo artístico-literário.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A obra enfrenta a questão sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, problematizando concepções que sustentam escolhas e práticas. São discutidos temas como: os objetivos do ensino de língua materna; a concepção de linguagem; a concepção de gramática; tipos de ensino de língua; variedades da língua; texto e discurso. Destaque para o tópico acerca das concepções de linguagem, estruturante para uma dimensão reflexiva do trabalho docente com as linguagens.

■ Marcos legais

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

BRASIL, MEC/CNE. Resolução nº 3, de 21 nov. 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Resolução que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL, MEC/SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 77-79. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020. (OCNEM literatura)

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que antecedem e fazem processo com a BNCC. Destaque para a discussão sobre literatura, pautada na promoção da formação do leitor literário na escola.

BRASIL, MEC/CNE. Resolução nº 2, de 20 dez. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 21 nov. 2020. (BNC-Formação)

Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

A *Base Nacional Comum Curricular* é o documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Brasília: 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

Publicação do MEC que complementa a BNCC, definindo *Temas Contemporâneos Transversais* como uma das estratégias de integração curricular, com a promoção da “ligação entre os diferentes componentes curriculares” e “conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC”.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. In: *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

O artigo discute resultados da pesquisa sobre os estilos funk e rap nos processos de socialização vivenciados por jovens de periferia urbana, revelando como esses estilos possibilitam práticas em que eles vivenciam e elaboram a condição juvenil.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 15.

Infância e adolescência são mais do que as novas gerações que conduzimos. Nos conduzem.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 251.

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas. [...]

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 24.

UNIDADE

I

**Ser professor:
processos
identitários**

CAPÍTULO 1

Imagens em (des)construção



Da esquerda para direita, Rodrigo Santos Reis e Daniel Castro Pereira. Os estudantes participaram do grafite reproduzido na capa do estudo do Unicef, *10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*.

SENTIDOS

- Que ideia sobre a escola as formas e cores usadas no grafite sugerem?
- Que contraste há entre essa representação de escola e o que está fora dos muros dela?
- Que relações podem ser estabelecidas entre o que os jovens estão dizendo pelo grafite e o que a pesquisa do Unicef aponta?
- O que esses textos trazem de reflexões, conhecimentos e sentidos para o seu contexto?

Apesar de, nas duas últimas décadas, os indicadores tanto de acesso quanto de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o Ensino Médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais.

O que impede esses garotos e garotas de permanecer na escola e progredir em seus estudos na Educação Básica na idade certa? Para responder a esta questão, o Unicef ouviu os próprios adolescentes.

Independentemente do lugar, a relação dos adolescentes com a escola é muito parecida.

Os obstáculos também são semelhantes. Alguns deles estão relacionados com o contexto socioeconômico, como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. Outros estão vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária dos estabelecimentos.

VOLPI, Mário et al. (coord.). *10 desafios do Ensino Médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos*. Brasília, DF: Unicef, 2014. p. 6.

TRAVESSIA

- Como os estudantes veem a si mesmos?
- Você já refletiu sobre o papel que essas representações podem ter em sua identidade docente?
- Como essas questões podem ser trabalhadas na área de *Linguagens e sua Tecnologias*?
- Este capítulo promove a mobilização, construção, (res)significação desses conhecimentos, tomando como dimensão reflexiva *Conhecimento de si, do outro e do nós*.

Olhares sobre os estudantes e sobre o ofício docente

Nossas práticas são reflexivas quando compreendemos as condições históricas e sociais do ofício docente e nos engajamos pela qualidade dele. Nossos tempos de trabalho, individuais e coletivos, precisam ser também tempos de estudos, investigações e trocas.

As ações de planejar, mediar e avaliar situações de aprendizagem não são técnicas que aprendemos e executamos. São saberes de diferentes ordens, que se constroem e se atualizam permanentemente, ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais.

Nesse processo, as teorias importam como portos de partidas rumo a experiências, diálogos, problematizações, pesquisas, ações, ressignificações. Elas não são, por si só, o conhecimento, mas a possibilidade de produção dele pela ação dos sujeitos, como defende Edgar Morin:

“Uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada, é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito.”

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 335.

As atividades de leitura desta seção situam-se na compreensão de que o *conhecimento reflexivo*, isto é, orientador de práticas pedagógicas intencionais, significativas e realizadoras para estudantes e professores, nasce de relações dialéticas entre práticas-teorias-ações.

■ Leitura de fragmento de *Imagens quebradas*

“Os alunos não são mais os mesmos.” Essa fala foi ouvida por Miguel Arroyo de muitos educadores, em processos de formação. No texto a seguir ele coloca em problematização imagens que pesaram em representações dos estudantes e, por consequência, do trabalho docente.

Imagens quebradas

[...]

Imagens quebradas? Poderia ser este o título adequado para um conjunto de reflexões sobre o momento vivido nas escolas? Reconheçamos, hoje se impõe falar sobre os alunos e as alunas, sobre o que vem acontecendo com as imagens da infância, adolescência e juventude e, conseqüentemente, sobre o que vem acontecendo com nossas imagens profissionais. Falar dos educandos será outra maneira de falar de nós mesmos. Porém, com que olhar aproximar-nos? Às voltas com as transformações que acontecem com a infância, adolescência e juventude nas últimas décadas, torna-se inevitável nos perguntar: Que imagens e que tratos darão conta dessas transformações? Se acertarmos com os tratos que deem conta das formas concretas de viver esses tempos da vida com que convivemos por ofício, talvez acertaremos com nossas próprias identidades. Aí vejo o significado positivo do incômodo e do mal-estar vivenciados nas escolas.

Ao longo da história da pedagogia, múltiplas metáforas tentaram dar conta do ofício de ensinar e educar: parteiras, jardineiras, artífices, bordadeiras. Não foi fácil encaixar nossas identidades nessas metáforas. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos edu-

SAIBA MAIS



LIDYANE PONCIANO

Miguel González Arroyo (1935–) é formado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutor em Educação pela Stanford University e tem pós-doutorado pela *Universidad Complutense de Madrid*. É professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Dentre outras ideias, Arroyo defende a educação integral como política pública e uma escola em diálogo com as vivências sociais de seus estudantes.

candos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis.... Não tem sido fácil ao longo da história social da infância, adolescência e juventude encaixá-los nesses românticos imaginários. Estamos em um momento em que fica mais evidente que as metáforas da pedagogia não dão conta da infância, adolescência e juventude reais que frequentam as salas de aula. Não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis, nem fios para bordados finos. A vida os endureceu precocemente. Essas metáforas também não dão conta de nossas trajetórias profissionais. Difícil reconhecer-nos jardineiros(as), artífices, bordadeiras. Imagens que tentaram revelar os sentidos do magistério. Por que estariam perdendo seus significados? Porque os educandos são outros.

Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude com que convivemos. Tem sentido que estejamos atormentados por dúvidas sobre o nosso ofício. Ele nasceu tão colado ao imaginário social sobre a infância que não consegue ser pensado em separado do pensar sobre a infância. Sobretudo das formas possíveis de vivê-la.

O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta.

Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nelas não se encontram mais. O imaginário em que os representávamos está condenado a desaparecer. Já desapareceu no cinema, na mídia, na literatura e nas ciências humanas. Apenas sobrevivia no imaginário escolar. Por que resistimos tanto a perceber que essa criançada e moçada não eram mais as mesmas? Porque teríamos de rever nossas imagens profissionais. Redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagogia. Uma tarefa inadiável diante da infância e da adolescência quebradas pela barbárie da sociedade.

[...]

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 10-11.

- Que metáfora você escolheria para representar os jovens com que trabalha?
- Relacionada a essa metáfora, que outra você escolheria para definir o alcance, as possibilidades e o sentido de seu ofício como professor?
- Dos desafios sociais colocados para os jovens contemporâneos, quais, na sua compreensão, a escola não pode enfrentar sozinha?
- Quais são de sua responsabilidade?

■ Os estudantes na perspectiva da BNCC

Ao assumir como compromisso a *educação integral de crianças, adolescentes e jovens*, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também coloca em debate visões e representações acerca de quem são esses estudantes, entrecruzando: o perfil de formação desejado, conforme necessidades da sociedade contemporânea; o desenvolvimento humano global, sem dissociar as dimensões cognitivas das socioemocionais; necessidades, possibilidades, interesses dos estudantes, considerados em suas singularidades e diversidades, culturas e contextos. Ao ler o trecho do documento a seguir, procure refletir sobre como esse olhar global sobre o estudante também cria uma representação do que se espera do trabalho do professor hoje e sobre como você se vê nesse perfil.

O compromisso com a educação integral

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 out. 2020.

SAIBA MAIS

A BNCC traz um conjunto de dez competências gerais que integram o currículo de toda a Educação Básica e se desdobram em: competências específicas das áreas de conhecimento; competências específicas dos componentes; habilidades de área e de componente. Assim, em todas as áreas, as aprendizagens em expectativa articulam dimensões cognitivas e socioemocionais.

ENTENDA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



ILUSTRAÇÃO: ADILSON SECCO

- Em sua compreensão, que perfil de professor a BNCC traz?
- Como você se vê nesse perfil?
- O que você faz nas suas práticas de planejamento, mediação e avaliação de situação de aprendizagens que pode ser relacionado a “uma visão plural, singular e integral” sobre seus estudantes?

■ Quem somos? Perspectivas juvenis

Como nos ensina Edgar Morin (2000), compreender o outro “inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetividade, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”.

Que papel podem ter as histórias que os estudantes contam, de diferentes maneiras, a respeito de si mesmos para uma educação fundada na *compreensão humana*?

Na leitura do trecho a seguir, Miguel Arroyo discute possibilidades de encontro entre as imagens que os estudantes trazem de si e os olhares de educadores sobre eles.

Aproximando imagens

Feitos esses exercícios sobre como os vemos e como se veem, chega a necessidade de tecer olhares por vezes coincidentes, por vezes desencontrados. As lembranças nem sempre são o que fomos, mas o que sentimos, o que a emoção guardou. Ir aproximando imagens pode ser uma forma de ir reconstruindo o real.

O primeiro ponto em que coincidimos é que não é fácil nem para nós, nem para eles reconstruir sua imagem. É demasiado confusa, tensa, polifacetada para serem tão novos. “Quem somos? Nem a gente sabe. A vida cada dia nos obriga a ser diferentes”, manifestou uma jovem. Outra jovem completou: “Falam tanta coisa bonita e ruim da gente que nem sei o que tá certo ou errado”. “O que nós somos é o que podemos fazer”, afirmava outra. Dada essa imagem indefinida, tão mutante, passa a ser decisivo o olhar com que se veem e com que os vemos. Há miradas atentas, afetuosas de mestres que se detêm a captar significados tão na contramão dos imaginários ora romanceados ora condenatórios dos educandos. Em tempos em que somos bombardeados por um monte de signos sem sentido e de sentidos sem substância, as histórias dos(as) alunos(as) podem significar uma mensagem instigante, exatamente porque suas trajetórias não são lineares, planas como imaginamos o percurso de uma criança e adolescente.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019. p. 76-77.

- Como você procura escutar, ver, compreender imagens que cada estudante, de diferentes maneiras, traz de si mesmo?
- Na sua experiência, que atitudes e gestos no cotidiano do trabalho do educador podem traduzir um olhar pedagógico focado nas *capacidades e potencialidades dos estudantes*, considerados em suas *diversidades, particularidades e diferenças*?

■ Perspectivas inclusivas

O diálogo com os textos lidos até aqui nos mobiliza a:

- desconfiar das imagens padronizadas, que limitam e reduzem a complexidade do humano;

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



MARIA FARINHA FILMES

O documentário *Nunca me sonharam* (2017), com direção de Cacau Rhoden, cruza perspectivas de estudantes, professores, gestores, especialistas, na busca de compreender o desencontro desafiador na educação brasileira entre estudantes e a escola no Ensino Médio.

- buscar compreender cada estudante em suas singularidades, pertencças, condições concretas de existência;
- exercer um olhar que foque nas potencialidades de cada um de aprender, dentro da diversidade constitutiva de todos nós.

“Acredito que a escuta tem caráter primordial na vivência da sala de aula, uma vez que se consegue alcançar o aluno por meio de um simples gesto de parar e ouvi-lo. Nesta atitude observa-se que [ele] se sente valorizado e acolhido, pois também acredito que o acolhimento é outro fator muito importante. A centralidade no estudante se dá no momento que se valoriza seu potencial, compreende-se que ele precisa ser ouvido e entende-se que cada um tem seu tempo de aprendizagem.”

Cinara Peres, professora de Língua Portuguesa. Arquivo pessoal.

Como esses aspectos acontecem em nossas práticas? As respostas que damos por meio de nossos saberes e fazeres podem torná-las mais ou menos comprometidas com a perspectiva de uma *educação inclusiva*.

Práticas pautadas nessa concepção procuram exercer um olhar em que o estudante não seja determinado pela falta, rotulado e “integrado” aos demais “normalizados”.

No texto a seguir, Maria Teresa Eglér Mantoan promove a compreensão dessa concepção, colocando em discussão como o *direito à diferença* pode promover outras identidades para estudantes e professores.

A questão da identidade x diferença

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença.

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo – a normalização – pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!

No desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes.

SAIBA MAIS



Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Unicamp e coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), na Unicamp.

Ao nos referirmos, hoje, a uma cultura global e à globalização, parece contraditória a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento de suas raízes (como fazem os surdos, os deficientes, os hispânicos, os negros, as mulheres, os homossexuais). Há, pois, um sentimento de busca das raízes e de afirmação das diferenças. Devido a isso, contesta-se hoje a modernidade nessa sua aversão pela diferença.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então, como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. p. 30-31.

A concepção de *educação inclusiva* dá sentidos e contextos para as situações de aprendizagem em favor do desenvolvimento das *competências gerais da Educação Básica 8 e 9*, e que também são competências docentes trazidas pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Competência geral 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência geral 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 out. 2020.

Situações de aprendizagem comprometidas com o desenvolvimento dessas competências e pautadas na perspectiva da *educação inclusiva* promovem a eliminação de barreiras, para que todos possam aprender e se desenvolver.

Elas trazem desafios suficientemente significativos, variados e complexos, para que os estudantes, em colaboração, busquem soluções, acionando não apenas conhecimentos cognitivos e procedimentos, mas também emoções, valores, atitudes, princípios.

Elas oportunizam aprendizagens múltiplas e, muito especialmente, a dimensão do conhecimento sobre si na troca com o outro, como nos leva a refletir Lino de Macedo:

A proposta de inclusão, pela qual tenho a maior simpatia, apesar de todos os desafios que nos coloca, é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irredutível e complementar. Como, de um ponto de vista relacional, nos comportarmos de modo indissociável com uma criança deficiente, por exemplo? Como não reduzi-la aos nossos medos, dificuldades ou preconceitos? Como não reduzi-la ao que gostaríamos que fosse, aos nossos anseios ou expectativas? Como reconhecê-la por aquilo que é ou pode ser, nos limites que a definem, como, aliás, definem qualquer um de nós? Como pensá-la como parte de nós, que nos desafia naquilo que sempre recusamos ou negamos em nós e, graças a isso, aprender com ela e, quem sabe, nos aperfeiçoarmos, graças a ela?

MACEDO, Lino de. *Fundamentos para uma educação inclusiva. Programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da educação*, n. 13, maio 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32829/22637>>. Acesso em: 10 jul. 2020.



Com pedaços de mim eu monto um ser atônito, Martha Barros (2012).

Observe na aquarela de Martha Barros o diálogo com o abstracionismo modernista de Kandinsky e de Paul Klee, na escolha das cores e formas; a inscrição pictórica do verso de Manoel de Barros e os efeitos de sentidos que ele provoca.

Tomemos a pintura como metáfora visual da complexidade da identidade: pedaços de eus/outros, em esboços humanos diversos e, ao mesmo tempo, irmanados por cores e formas.

A descoberta de si nos outros e dos outros em si. Identidade provisória e em processo, que no verso se expressa pela tensão na busca de uma unidade – *Eu monto um ser* – prontamente minada pelo uso do adjetivo *atônito*, palavra que evoca emoções como espanto, admiração, mas também confusão e perplexidade... Construção e desconstrução no conhecimento de si.

A pintura também pode ser lida como metalinguística e autobiográfica, porque tematiza e formaliza escolhas pessoais e estéticas no fazer da artista.

No contexto desta atividade, a escolha dessa aquarela busca mobilizar e inspirar um *processo de autoformação* voltado para o *autoconhecimento*, a *autonomia*, no desenvolvimento pessoal e profissional e no que isso implica na relação e transformação com outros. Como ferramenta para esse processo, será sugerido um portfólio que organize registros, favorecendo a significação crítica deles.

■ Processos identitários docentes

Como na identidade plural que a artista expressa pela experimentação de cores, formas e poesia, nossas identidades profissionais se tecem de muitos fios, não sendo possível dissociar nossas pessoas de nossas profissões, nem desconsiderar a historicidade e singularidades desses fios.

Compreender essa tessitura é compreender os valores que guiam nossas ações, em uma perspectiva reflexiva.

Antônio Nóvoa discute essas relações, tratando da *adesão*, da *ação* e da *autoconsciência*, no texto a seguir.

Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional?

Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? As respostas levar-nos-iam longe demais. Mas talvez valha a pena mencionar brevemente os

SAIBA MAIS

A BNC-Formação traz na *competência 6* o *engajamento* na autoformação: Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

MEC/CNE. Resolução n. 2, de 20 dez. 2019. Resolução CNE/CP 2/2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49

três AAA que sustentam o processo identitário dos professores: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência.

- A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que dos outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.
- A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 16.

■ Registrar para refletir

A dimensão reflexiva é indissociável dos registros – as marcas que deixamos ao longo de nossas trajetórias ou com que as projetamos.

Dentre elas, os processos de *escritas do eu*, em gêneros discursivos como diários, memoriais, biografia, projetos de vida, são ferramentas privilegiadas para a autoformação, porque permitem materializar, na experimentação da linguagem, representações, questionamentos, problematizações acerca de nossas identidades.

Nesses processos, passado e futuro podem (res)significar o presente de nossa ação.

No tempo do já vivido, *relatos de experiências* organizam trajetórias pessoais e profissionais e permitem relacioná-las à memória coletiva, com produção de conhecimento da *historicidade de ser professor*, bem como de autoconhecimento, quanto a circunstâncias e escolhas pessoais que se desdobram no exercício pessoal da profissão.

Na projeção do tempo por se viver, *as escritas do eu* podem traçar percursos de continuidade, com investimento reflexivo em objetivos, metas, buscas, para a realização pessoal e profissional, transformações e mudanças.

Longe das burocratizações da escrita para controle, os registros, em ações reflexivas, trazem o princípio da diversidade com que nos colocamos como sujeitos em formação.

Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Na concepção democrática de educação, em que o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento.

WELFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. Disponível em: <https://issuu.com/ongavante/docs/observacao_registro_reflexao>. Acesso em: 8 out. 2020.

■ Projetar a vida: exercício e instrumento

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC, como conjunto articulado de competências e habilidades, devem dialogar com os projetos de vida dos estudantes.

Esses projetos podem ser considerados como a bagagem que adentra a escola com cada estudante – suas histórias, pertencas, desejos, interesses, sonhos, condições de ser jovem – e que vai se reorganizando de forma mais reflexiva, em tempos e espaços do currículo, em atividades voltadas para *projetar a vida*.

Eles confluem para a crescente autonomia do estudante na condução desse projeto, considerando sua vida pessoal e cidadã, os estudos, o mundo do trabalho.

No âmbito da formação docente, o projeto de vida também se coloca e pode ser tomado como exercício e instrumento para a autoformação reflexiva.

Como exercício, em analogia com o verso de Manoel de Barros, passa por assumir a condição de “atônito” diante da identidade, em permanente movimento de se conhecer – forças, fragilidades, contradições, emoções dominantes – e de transformar esse conhecimento em movimento comprometido com a mudança, com a consideração do outro.

É, assim, exercício que se desdobra em diálogo, superação produtiva de embates, construção de consensos, cultivo da empatia, da interação, em compromisso com a compreensão da diversidade humana. Exercício de projetar uma identidade em permanente construção, na relação com o outro, e sem desconsiderar a dimensão de afeto que nos constitui, e que é estruturante para esse conhecimento.

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000. p. 95.

Como instrumento, o *projeto de vida* é parte dos processos de escrita do eu, com *projeção do tempo por se viver*. É um registro que nos permite organizar imagens de nós mesmos, presentes e futuras, como fonte de problematização e investigação, na produção de autoconhecimento, de sentidos e de formulação de buscas e expectativas. Processos esses que são estruturantes para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, quando apoiado na abordagem reflexiva, realizado com autonomia e engajamento de seus sujeitos. Nessa dimensão de instrumento escrito, o projeto de vida é, como discute José Moran, um roteiro dinâmico e de muitas dimensões, que orienta e é reorientado, texto em processo, como a própria transformação da vida:

Projeto de vida, num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. É um exercício constante de tornar visível, na nossa linha do tempo, nossas descobertas, valores, escolhas, perdas e também desafios futuros, aumentando nossa percepção, aprendendo com os erros e projetando novos cenários de curto e médio prazo. É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida.

MORAN, José. *A importância de construir projetos de vida na educação*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

■ Produção de portfólio e autoformação

Os artistas se valem de portfólios como portadores de textos multimodais, que, combinados, possibilitam leituras de suas trajetórias pessoais e artísticas, de suas buscas, questões, experimentações, e de seus processos de criação.

Na Educação, o portfólio preservou o sentido de organizador de trajetórias pessoais, com foco em percursos de aprendizagens. Tanto os formatos físicos, que se valem de cadernos ou pastas, como os digitais, que se valem de processadores de textos ou de páginas digitais (*sites* e *blogs*), preservam a ideia de *compor uma narrativa que faça sentido para o autor* pela junção de textos diversos, escritos ou multimodais.

Entretanto, os portfólios digitais podem facilitar os movimentos de “colagens” e inserções, pelas ferramentas de edição de textos e imagens; favorecer o compartilhamento de trechos com outros educadores, em coletivos na rede, na perspectiva de uma formação docente colaborativa.

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores [...] a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produzidor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editora, 2012. p. 23.

Propomos que a produção processual de um portfólio digital, com *escritas do eu – registros de experiências pessoais e profissionais e projeto de vida pessoal-profissional* – seja o instrumento organizador de seu percurso de autoformação.

Sugestões para sua produção

1. Escolha como organizar seu portfólio: em processador de textos *off-line*, em arquivo salvo em seu computador, ou em *drive* em nuvem. Caso ainda não tenha tido a experiência de trabalhar com produção de textos em uma nuvem, aproveite para investir nessa aprendizagem, consultando tutoriais sobre isso.
2. Das aprendizagens que você construiu nessa parte do percurso, produza registros, da forma que for mais significativa para você, com base nesses e/ou em outros tópicos organizadores que você avaliar serem relevantes para seu processo de reflexão.

- Quais conceitos, concepções e pontos de vista da teoria me provocaram reflexões?
- Que relações estabeleço com outros textos/discursos?
- Nesse diálogo com a teoria, o que compreendi serem pontos de força na minha identidade pessoal-profissional?
- O que quero ressignificar, modificar, em minha identidade pessoal-profissional?
- Em que sinto necessidade de me aprofundar no diálogo com a teoria, com outras práticas docentes, com os estudantes?
- Além da bibliografia comentada, que outras fontes podem me interessar para esse diálogo?

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



CELSO ANDRADE

Rosana Paulino que se vale de página de rede social como portfólio de seu processo de criação artística.

Em seu canal em rede social <<https://www.instagram.com/paulino9076/>> (acesso em: 29 dez. 2020), Rosana Paulino disponibiliza registros de seu percurso de reflexão e criação sobre “a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos por esta população decorrente do racismo e das marcas deixadas pela escravidão”. Conhecer o portfólio da artista pode interessar também para a formação no tema contemporâneo transversal Multiculturalismo: *Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras*.

Quem são nossos estudantes?

Cena do documentário *Educação.Doc* (2014), de Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky.



CARLOS BALÚBURITI FILMES/EDUCAÇÃO.DOC

SAIBA MAIS

O documentário *Educação.doc* (2014), dos cineastas Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky, traz um conjunto de escolas, de diferentes estados brasileiros, que, na compreensão de seus atores ou em indicadores externos, alcançam promover aprendizagens significativas. Dentre os aspectos comuns, a compreensão do estudante em seu contexto parece ser uma prática comum às escolas que equalizam direitos de aprendizagem.

Na fotografia, em ângulo aberto, vemos uma parte do caminho que a jovem estudante faz até a escola. Quem são os sujeitos que habitam as casas desse território? A que direitos têm acesso? Que outros lhes faltam? Em que trabalham? Em que acreditam? O que desejam? O que possuem de tempo livre? O que fazem dele? Alguns desses telhados são espaços comunitários? Que práticas são vivenciadas neles? Como essas e tantas outras questões se colocam para a *condição de ser jovem* da estudante? Que outros jovens fazem parte de sua vida? Eles possuem espaços próprios nesse território? Possuem acesso à internet? Com que contextos se conectam? Que práticas de cultura típicas das juventudes vivenciam?

Voltemos às possíveis singularidades dessa jovem: O que ela busca na escola? Que sentidos a escola tem para sua vida? Que outro percurso ela imagina e projeta, a partir desse, que ela fará quase diariamente, por um tempo significativo de sua juventude?

Inspirados nessa busca de ver além das primeiras imagens que temos dos estudantes, a atividade proposta nesta seção permitirá vivência de discussão, planejamento e mediação de atividade em área em que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento e os professores tenham a possibilidade de compreendê-los em seus contextos, pertencças, valores.

■ A integração curricular: áreas de conhecimento

Como vimos em *Reflexões*, a BNCC traz representação do jovem estudante, considerando: o perfil de formação desejado, conforme necessidades da sociedade contemporânea; o desenvolvimento humano global, sem dissociar as dimensões cognitivas das socioemocionais; necessidades, possibilidades, interesses dos estudantes, compreendidos em suas singularidades e diversidades, culturas e contextos.

Em coerência com essa compreensão, o currículo proposto pela BNCC – isto é, o percurso de formação que os estudantes jovens farão – precisa: preparar para a complexidade da vida contemporânea; promover o desenvolvimento de competências, com dimensões cognitivas e socioemocionais; fazer sentido para os estudantes, estruturando processualmente seus projetos de vida.

Um currículo, portanto, que *supere a fragmentação*: do jovem, considerado apenas quanto aos aspectos cognitivos, sem respeito a sua identidade e pertença cultural; do conhecimento, artificializado em abordagem disciplinar; de conteúdos escolarizados, dissociados dos saberes exigidos pela vida contemporânea, em suas diferentes esferas.

Uma das estratégias para superar essa fragmentação é o trabalho por *áreas de conhecimento*.

A área é um nível de integração, em que os componentes trabalham com concepções, habilidades, objetos comuns, em favor do desenvolvimento de habilidades e competências da área, em diálogo com as competências gerais trazidas pela BNCC.

Isso pode ocorrer tanto em atividades desenvolvidas nos componentes como em atividades de toda a área. Nesse caso, a depender da complexidade das situações de aprendizagem propostas, os componentes poderão se valer da interdisciplinaridade, com as disciplinas cooperando entre si, ou da transdisciplinaridade, com questões, temas e objetos que diluem as fronteiras disciplinares.

Por se apoiar em concepções e decisões, o trabalho em área pede um processo de construção coletiva e colaborativa, um planejamento integrado.

■ A colaboração: desafios e possibilidades

Da mesma forma que uma abordagem reflexiva sobre as práticas pede novos olhares sobre os jovens – com a desconstrução de idealizações, estereótipos, representações fechadas – e a reconstrução de imagens – com respeito às condições concretas de existência dos estudantes, compreensão de suas singularidades e compromisso com suas potencialidades –, uma abordagem colaborativa do trabalho docente pede um olhar sobre o contexto e o processo de cada equipe escolar.

■ Em busca de estratégias e ferramentas para o planejamento integrado

O fortalecimento da colaboração no planejamento integrado pede encontros de profissionais que cultivem a abertura para a mudança, para a busca conjunta, para a discussão de ideias, para a construção de consensos.

Acompanhando professores que construíram propostas de trabalho integrado na área de Linguagens e suas Tecnologias, pudemos aprender que as trocas no trabalho em área podem ser mais significativas com uso crítico de

estratégias e ferramentas de colaboração, como as que destacamos a seguir:

Regularidade: Ter uma regularidade de encontros, definindo na semana um tempo comum para as trocas.

Uso de tecnologias de interação: Usar ferramentas de interação a distância, quando não é possível trabalhar juntos fisicamente, considerando os tempos de trabalho e de planejamento de todos.

Uso de tecnologias de colaboração: Trabalhar com ferramentas de escrita colaborativa, que permitam a autoria coletiva e a corresponsabilização pelos registros do grupo. A organização de uma pasta de trabalho em uma nuvem compartilhada no grupo ou uso de um mural digital Padlet pode organizar o percurso do grupo e favorecer retomadas de registros para avaliações do processo, replanejamento.

Visão de percurso: Cronogramas, com a visão da quantidade de tempos de planejamento integrado e do que se deseja fazer em cada um deles.

Mediação compartilhada: Rodiziar a organização de cada tempo de trabalho conjunto.

Qualificação do tempo conjunto: Combinar pautas e leituras prévias, para qualificar o tempo conjunto. Registrar para que todos possam se situar sempre que preciso nos processos.

Formação: Organizar dinâmicas, leituras e discussões comuns, que fortaleçam o processo reflexivo coletivo.

Curadoria, produção de situações de aprendizagem: Investigar propostas didáticas, outras práticas, para recontextualizar ou produzir novas situações de aprendizagem na área.

SAIBA MAIS

Alguns coletivos docentes publicam suas experiências, com registros docentes e discentes, em *websites*, com produções do componente Arte e de suas integrações no trabalho em área, como este da EEB Oswaldo Cruz. Disponível em: <<https://sites.google.com/profe.sed.sc.gov.br/artemitieeboc/1%C2%BA-ano>>. Acesso em: 15 out. 2020.

■ O planejamento integrado como espaço-tempo de desenvolvimento de competências docentes

Concebido como espaço-tempo de práticas reflexivas de planejamento, o trabalho em área pode favorecer o desenvolvimento pessoal-profissional de competências em expectativa na BNC-Formação, especialmente:

Competência 2 – Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

Competência 9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus

saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

Competência 10 – Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

MEC/CNE. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>.

Acesso em: 16 out. 2020.

■ Organização de reunião de planejamento integrado

Nesta etapa da atividade, você poderá mobilizar seus pares de trabalho, professores e gestores, para a realização de uma sessão de planejamento integrado.

- Como refletir com outros professores da área sobre formas de olhar e conhecer os estudantes, em seus contextos e culturas?
- Como pensar e construir no coletivo uma atividade significativa e mobilizadora que permita aos estudantes: desenvolver o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, pautada na educação inclusiva; comunicar esses conhecimentos em práticas de linguagens, com aprendizagens esperadas na BNCC?

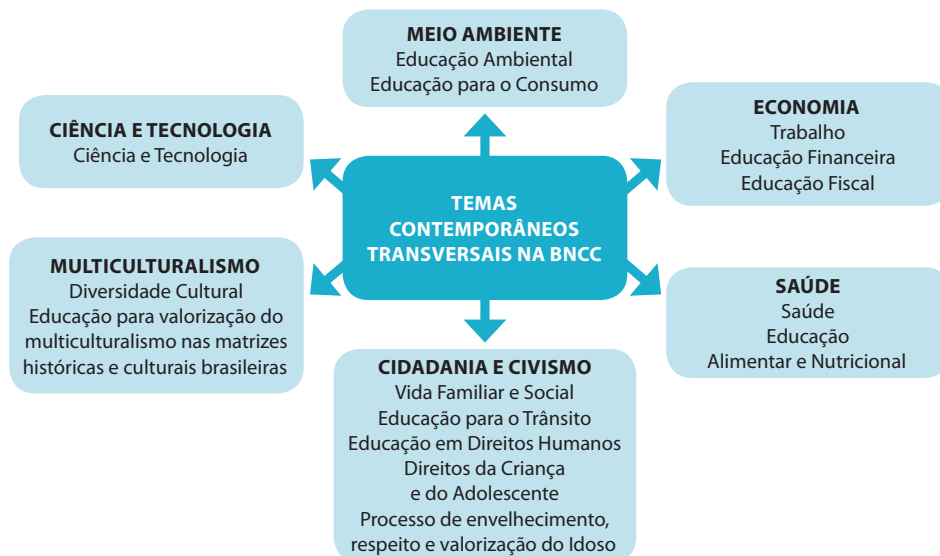
Considere quais destas sugestões fazem sentido para seu contexto e/ou busque outras, para organizar seu planejamento.

Antes da reunião de planejamento integrado

1. Convidar professores da área e atores da gestão e agendar a reunião.
2. Escrever e compartilhar previamente a pauta, com sugestão de leitura(s) prévia e os pontos, questões que serão discutidos.
3. Planejar os tempos da reunião.

Durante a reunião de planejamento integrado

1. Combinar quem ficará responsável pelos registros das reflexões e combinados do grupo.
2. Apresentar e mediar questões que ajudem o grupo a refletir sobre os sentidos e a intencionalidade da atividade (O queremos aprender e desenvolver? O que queremos que os estudantes aprendam e desenvolvam?) e caminhos possíveis (O que os estudantes podem fazer para isso? E nós?). Algumas possibilidades de questões para organizar o processo do grupo:
 - a. Sobre quais grupos de estudantes sentimos necessidade de reconstruir imagens prioritariamente: De uma turma? De uma série? De todo o Ensino Médio?
 - b. Como podemos trabalhar simultaneamente nosso objetivo de *conhecer e compreender mais os estudantes com objetivos de aprendizagem* para os estudantes? Que habilidades de Linguagens e de Língua Portuguesa, trazidas pela BNCC, poderemos focar para que os estudantes desenvolvam o autoconhecimento, falem de si, de diferentes maneiras, conheçam seus pares, de maneira mobilizante e significativa?
 - c. Que desafios a área de Linguagens e suas Tecnologias pode propor para isso? Quanto tempo consideramos ideal para essa atividade? Já temos alguma prática que possa nos inspirar?
 - d. O que já podemos decidir sobre a atividade e o que podemos planejar com os estudantes?
 - e. Qual tema contemporâneo transversal da BNCC poderá ser explorado?



BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Brasília: 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SAIBA MAIS

Os *Temas contemporâneos transversais* apoiam a contextualização das aprendizagens em questões relevantes para a vida contemporânea. Eles possibilitam a integração dos componentes de uma área ou entre as áreas. Assim, por exemplo, em Linguagens e suas Tecnologias, seria possível explorar o tema *diversidade cultural* em diálogo com as culturas juvenis, em atividades em que os estudantes pudessem compartilhar práticas que cultivam e trazem em suas bagagens, participar de rodas de conversa sobre os sentidos e valores que atribuem a essas práticas, o que elas falam sobre eles, bem como conhecer outras que desconhecem e fazem parte de repertórios de seus pares e participar delas. Para saber mais sobre os TCT's, sugere-se consultar o site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

3. Combinar quem se responsabiliza pelo quê e organizar a colaboração, combinando estratégias a distância, pelo *drive* ou mural digital, com estratégias presenciais.
4. Construir cronograma de continuidade, prevendo tempo para refletir sobre os resultados da atividade para a aprendizagem de cada professor envolvido, para o coletivo, e para as aprendizagens dos estudantes.

AVALIANDO NA PERSPECTIVA FORMATIVA

Dentre as diferentes possibilidades e intencionalidades da avaliação formativa está a observação, ou, como diz Perrenoud, a “observação formativa”. Nela é possível exercer um olhar global ou focado em aspectos diversos, com interesse “pelos processos de aprendizagem, pelos métodos de trabalho, pelas atitudes do aluno, por sua inserção no grupo, ou melhor dizendo, por todos os aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e materiais da situação didática.”

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 104.

■ O que você leva deste percurso?

O que você leva de conquistas pessoais dessa experiência de planejamento integrado em favor da construção de novos olhares, imagens, representações dos estudantes na compreensão de seus contextos e singularidades e em compromisso com a perspectiva da educação inclusiva?

Busque formas de registrar e significar essa prática no seu portfólio.

CAPÍTULO 2

Narrativas docentes: passados de nós



Fotografia e composição da professora Carla Cabrero, com os professores da área de Linguagens da C. E. Chico Anysio, em proposta de formação da arte-educadora Maria Lívia Andrade. Arquivo pessoal, em 2015.

SENTIDOS

- O que você lê nessa composição fotográfica?
- Que relações estabeleceria entre ela e o texto de Perrenoud a seguir?
- O que esses textos trazem de reflexões, conhecimentos e sentidos para o seu contexto?
- Que importância você atribui ao resgate do passado, pelas histórias de vida docentes?

A questão é saber, antes, se cada época reinventa, à sua maneira e em sua linguagem, as figuras impostas de um eterno debate ou se hoje acontece algo de novo.

Envolvidos pelo presente, queremos sempre acreditar que a história se transforma diante de nossos olhos. Os historiadores nos ensinam, ao contrário, que nos debatemos em disputas quase rituais, retomadas década após década, em uma linguagem inovadora apenas o suficiente para dissimular a perenidade das posições e das oposições. Não é uma ideia nova que a avaliação pode auxiliar o aluno a aprender. Desde que a escola existe, pedagogos se revoltam contra as notas e querem colocar a avaliação mais a serviço do aluno que do sistema. Essas evidências são incessantemente redescobertas, e cada geração crê que “nada mais será como antes”, o que não impede a geração seguinte de seguir o mesmo caminho e sofrer as mesmas decepções.

PERRENOUD, Philippe. Introdução.
In: *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 10.

TRAVESSIA

- Como as narrativas autobiográficas podem contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas?
- O que você traz de experiências, reflexões e conhecimentos sobre as contradições da avaliação do seu tempo de estudante?
- O que caracteriza a avaliação formativa? Como você a percebe em suas práticas?
- Como essas reflexões podem fortalecer a integração na área e entre as áreas?
- Este capítulo promove a mobilização, construção, (re)significação desses conhecimentos, tomando como dimensão reflexiva *Conhecimento de si, do outro e do nós*.

Memórias no processo de formação

Nesta seção você poderá vivenciar leituras de textos, em diferentes gêneros, como possibilidade de ampliar a reflexão trazida pelo capítulo: *as narrativas autobiográficas, em resgate de histórias de vida, como estratégia de autoformação e de resignificação das práticas pedagógicas, com foco na avaliação.*

O primeiro texto pertence ao *campo artístico-literário*: é fragmento de romance da literatura brasileira e permitirá acionar memórias pelo caminho da experiência estética.

O segundo remete ao *campo da vida pessoal* e ao *campo das práticas de estudo e pesquisa*: é trecho de história de vida de professora, em que a autora tanto relata memórias como estudante quanto reflete sobre o presente, elaborando seus saberes práticos, como exercício de formação.

Convidamos você a registrar suas reflexões, no diálogo com esses textos, em seu portfólio, de modos significativos para você.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

A noção campo de atuação pode ser compreendida como recontextualização da noção de esfera de Bakhtin e seu círculo para o currículo escolar. Os campos de atuação são áreas da vida em sociedade, em que agimos por meio de práticas de linguagens. Na BNCC, eles organizam as práticas de linguagens que os estudantes vivenciarão, como direitos de aprendizagem, no componente curricular Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, e na Linguagens e suas Tecnologias, ao longo do Ensino Médio:

“Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. [...] A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 485-489.
Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
Acesso em: 15 out. 2020.

■ Memória e ficção: conhecimento pela experiência estética

Para refletir sobre relações entre histórias de vida de professores, os momentos histórico-culturais a que remetem, concepções e práticas pedagógicas no presente, esta seção iniciará mobilizando experiência de letramento literário.

- Em seu repertório de leituras literárias há romances autobiográficos?
- Você já teve a oportunidade de refletir sobre como leituras desse gênero podem ser uma forma diferenciada de conhecimento, porque mediado por experiência estética?
- O que você já traz de reflexão sobre a experiência estética no campo da literatura?

A abordagem da leitura literária como experiência estética foi formulada por Hans Robert Jauss. Ele defende que ela é decorrente de três ações, interdependentes, do leitor sobre o texto: a *Poiesis*, a *Aisthesis* e a *Katharsis*.

A *Poiesis* é a ação criadora de universos ficcionais. O leitor também a exerce como coautor do texto, perseguindo a construção de sentidos, por meio da “retórica do texto”, ou seja, do que está textualmente dado, materialmente oferecido no trabalho de linguagem.

A *Aisthesis* é a ação de ruptura com a percepção cotidiana, em um processo de “estranhamento” que libera o universo do imaginário e da fantasia, na projeção de outras realidades possíveis.

A *Katharsis*, como na formulação aristotélica, é a ação de identificação do leitor com o texto, com liberação de emoções, sentimentos, reações éticas.

Nessa abordagem, os sentidos de um texto nascem da *ação situada histórica e culturalmente do leitor* (o horizonte de recepção) sobre os aspectos formais do texto, em um processo de emancipação pelo imaginário presente, que atualiza a obra para além do que ela provocou em seu tempo (o horizonte de produção).

Hans Robert Jauss traz para a discussão dos estudos literários a centralidade do leitor. Ele busca repensar a história da literatura, estudando a *recepção*, isto é, as *relações que leitores de diferentes épocas estabelecem com uma obra*. Integrando o mesmo movimento, que depois ficou conhecido como *Estética da Recepção e do Efeito*, Wolfgang Iser estudou os *efeitos que o texto pode ter sobre um leitor em particular*, discutindo como uma obra traz “um leitor implícito”, estruturado pelo texto, que organiza, mas não encerra a significação. Essa depende das ações do leitor empírico, com seu repertório social, histórico e cultural. Assim, o efeito estético é provocado pelo texto, mas depende das ações de percepção e imaginação de cada leitor.

Para saber mais sobre essa abordagem nos estudos da literatura, ver: JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

O texto a seguir é fragmento do romance autobiográfico *Infância*, em que Graciliano Ramos recria literariamente suas memórias. Ao lê-lo, procure prestar atenção nas relações que você estabelece com o texto, como o significa, como sua identidade docente também participa de sua identidade leitora. A ilustração é do artista Darcy Penteado e também concorre para os efeitos de sentidos.

■ Leitura de fragmento de *Infância*

Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. Resisti, ele teimou – e o resultado foi um desastre. Cedo revelou impaciência e assustou-me. Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava um côvado, levava-me para a sala de visitas – e a lição era tempestuosa. Se não visse o côvado, eu ainda poderia dizer qualquer coisa. Vendo-o, calava-me. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos.

Minha mãe e minha irmã natural me protegeram: arredaram-me da loja e, na prensa do copiar, forneceram-me as noções indispensáveis. Arrastava-me, desanimado. O folheto se puía e esfarelava, embebia-se de suor, e eu o esfregava para abreviar o extermínio.



Em *Infância* (1945), a voz adulta dá vazão ao passado: imagens, fragmentos de acontecimentos, vozes vão se fazendo presentes para o narrador, com destaque para a beleza e a expressividade da voz da criança, evocada no presente da leitura, ou acessada pelo fluxo de consciência miúda, tateando o incompreensível mundo adulto. Nessa memória em construção, o leitor encontra representação das condições de ser criança no sertão de Alagoas, no final do século XIX. Memória que é também de uma concepção de educação e de infância representativa de outros tempos e espaços.



Isso de nada servia. Chegava outro folheto – e as linhas gordas e safadas, os três borrões verticais, davam-me engulhos. Que fazer? A lembrança do côvado me arregalava os olhos. Mas ia-me pouco a pouco entorpecendo, a cabeça inclinava-se, os braços esmoreciam – e, entre bocejos e cochilos, gemia a cantiga fastidiosa que Mocinha sussurrava junto a mim. Queria agitar-me e despertar. O sono era forte, enjoo enorme tapava-me os ouvidos, prendia-me a fala. E as coisas em redor mergulhavam na escuridão, as ideias se imobilizavam. De fato, eu compreendia, ronceiro, as histórias de Trancoso. Eram fáceis. O que me obrigavam a decorar parecia-me insensato.

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituassem às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutescesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas.

Um inferno. Resignei-me – e venci as malvadas. Duas, porém, se defenderam: as miseráveis dentais que ainda hoje me causam dissabores quando escrevo.

Sozinho não me embaraçava, mas na presença de meu pai emudecia. Ele endureceu algumas semanas, antes de concluir que não valia a pena tentar esclarecer-me. Uma vez por dia o grito severo me chamava à lição. Levantava-me, com um baque por dentro, dirigia-me à sala, gelado. E emburrava: a língua fugia dos dentes, engrolava ruídos confusos. Livrara-me do aperto crismando as consoantes difíceis: o T era um boi, o D uma peruinha. Meu pai rira da inovação, mas retomara depressa a exigência e a gravidade. Impossível contentá-lo. E o côvado me batia nas mãos. Ao avizinhar-me dos pontos perigosos, tinha o coração desarranjado num desmaio, a garganta seca, a vista escura, e no burburinho que me enchia os ouvidos a reclamação áspera avultava.

Se as duas letras estivessem juntas, o martírio se reduziria, pois, libertando-me da primeira, a segunda acudia facilmente. Distanciavam-se, com certeza havia na colocação um desígnio perverso – e os meus tormentos se duplicavam.

As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo. Latejavam, como se funcionassem relógios dentro delas. Era preciso erguê-las. Finda a tortura, sentava-me num banco da sala de jantar, estirava os braços em cima da mesa, procurando esquecer as palpitações dolorosas. Os sapos cantavam no açude da Penha; o descaroçador rangia no Cavalo-Morto; D. Conceição, além do beco, se esganiçava chamando as filhas.

Estavam ali perto, no alpendre e no corredor, brincando com minhas irmãs, e eu não as enxergava. Os meus olhos molhados percebiam a custo o portão do quintal. As mãos descansavam na tábua, imóveis. Julgo que estive meio louco. E amparei-me ansioso às figurinhas de sonho que me atenuavam a solidão. O mundo feito caixa de brinquedos, os homens reduzidos ao tamanho de um polegar de criança. Afinal meu pai desesperou de instruir-me, revelou tristeza por haver gerado um maluco e deixou-me. Respirei, meti-me na soletração, guiado por Mocinha. E as duas letras amansaram. Gaguejei sílabas um mês. No fim da carta elas se reuniam, formavam sentenças graves, arrevesadas, que me atordoavam. Certamente meu pai usara um horrível embuste naquela maldita manhã, inculcando-me a excelência do papel impresso. Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: “A preguiça é a chave da pobreza – Quem não ouve conselhos raras vezes acerta – Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

— Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. “Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém.”

— Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1979. p. 104-107.

- Você sentiu a “movimentação” entre passado e presente feita pelo narrador?
- Percebeu que estratégias narrativas, escolha e combinação de léxico foram usadas para tornar presente a voz da criança, expressar seu desconcerto diante do processo de educação e socialização?
- Que reflexões, sentimentos e associações a leitura desse trecho do romance despertou em você?
- O que essas memórias contam de uma memória coletiva na Educação?
- Na sua opinião, que peso essa memória ainda tem em contradições de práticas pedagógicas de nosso tempo?

■ Histórias de vida como conhecimento

O movimento de valorização das histórias de vida, ou narrativas autobiográficas, como também são conhecidas, é mais amplo e se situa nas Ciências Humanas e Sociais. Na educação, a história de vida constitui método de pesquisa e processo de formação.

■ (Re)Conhecendo-nos na história de vida de outros professores

No texto a seguir a professora-narradora-autora relata passagens de sua formação escolar. No movimento de resgate de suas experiências como estudante, ela também tece reflexões sobre a própria prática, em perspectiva crítica.

Trabalho, ginásio e amizades

[...] Me lembro da necessidade de decorar muitos conteúdos das disciplinas. Hoje, com outro olhar na educação, fico a duvidar se meus bons professores tinham a consciência de fazer seus alunos entenderem, compreenderem o que era passado. [...] Não havia propostas de trabalhos com envolvimento significativo dos alunos com seus familiares ou mesmo da comunidade, por exemplo: apresentação de trabalhos em Feira de Ciências; socialização aos pais de algum projeto desenvolvido; exposição interna de trabalhos na unidade escolar. Os professores transmitiam seus conhecimentos; os alunos cumpriam com seus deveres e aprendiam sempre o que era passado pelos educadores. Os recursos utilizados eram sempre os mesmos: sala de aula e professores. Me recordo que fazíamos várias avaliações bimestrais, sempre por escrito. Não me lembro de avaliações feitas de forma diferente; por exemplo em grupo, através de exposi-

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

Alfredo Bosi, em 2014, no 1º Ciclo Caminhos da crítica: Leitura de *Infância*.

A Academia Brasileira de Letras publicou na internet a conferência de Alfredo Bosi sobre *Infância*. Considere, em seu processo de autoformação, (re)ler a obra e colocar sua leitura em diálogo com a do crítico. Um repertório de leituras, construído gradativa e significativamente, e de diálogos com a crítica pode favorecer o planejamento de situações significativas para os jovens leitores poderem descobrir o patrimônio literário brasileiro, em suas experiências leitoras, como discutiremos no capítulo 5.

SAIBA MAIS



Conheça o Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade/ Universidade do Estado da Bahia.

Disponível em: <<http://www.grafho.uneb.br/novo/2016/10/18/lorem-ipsum-dolor-sit-amet-consectetur-adipiscing-elit-2/>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

ção ou outra forma que também fosse possível avaliar os conhecimentos e progressos dos alunos. As avaliações realizadas e que apresentavam resultados negativos eram refeitas várias vezes pelo aluno, até que apresentasse resultado melhor.

Enfim era uma repetição de avaliações. Um trabalho diferenciado aconteceu na quinta série. Eu tinha uma professora que passava um trabalho denominado seminário, ao refletir sobre este tipo de trabalho fico pensando que este poderia render melhores resultados se fossem em duplas, grupos. Era uma pesquisa, um questionário com muitas perguntas que eram respondidas e num dia marcado pela professora apresentávamos as respostas. Sempre desenvolvi estes trabalhos com muita responsabilidade, mas me sentia amedrontada no dia da apresentação, pois era muito tímida e sofria neste dia; não tinha medo do trabalho, mas de compartilhar com os amigos e a professora. Por passar por essas ansiedades, hoje na minha prática profissional, procuro e deixo transparecer para os meus alunos que eles têm liberdade, podem errar, eles têm esse direito. Costumo perguntar e deixá-los à vontade para responder o que fez de diferente para que houvesse o erro; porque errou. Eles normalmente falam sem receios, não demonstram vergonha e os outros alunos respeitam, não riem, não fazem comentários que prejudicam; sempre comentam partilhando respostas como: “Ah, eu também fiz assim”; “eu esqueci disto professora”, e sempre há uma opinião mas que não prejudica ou inibe. Procuro desenvolver esse clima de confiança em todas as séries e com todos os alunos que trabalho. [...]

MARTINS, D. U. C. de M. *Memória: reflexão por uma prática docente com qualidade*. (Memorial). Unicamp, 2005. p. 16-17. Disponível em: <<http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=35990&opt=4>>. Acesso em: 16 out. 2020.

- Em que o processo de escolarização da professora também reflete o seu?
- Que saberes práticos ela formula na significação de suas memórias?
- Como esses saberes podem ser relacionados a *um olhar pedagógico focado nas capacidades e potencialidades dos estudantes, considerados em suas diversidades, particularidades e diferenças?*
- Quais desses saberes você também reconhece em suas práticas?
- Das memórias trazidas pela professora, que concepção de avaliação era predominante quando ela era estudante?

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



Imagem do site do Museu da Pessoa que divulga exposições que ocorrem no museu.

O Museu da Pessoa nasceu em 1991, antes da internet. Em 1997 abriu seu espaço virtual para receber histórias pela internet. Desde 2014 passou a receber também coleções montadas pelos usuários. Em 2009, criou uma Tecnologia Social de Memória para apoiar pessoas, comunidades e instituições a registrarem suas histórias. Museu da Pessoa. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

Convite à memória e à reflexão



Fotografia da pesquisadora e professora Gláucia Guimarães, do Grupo de Pesquisa e Formação de Professores e Diversidades Culturais, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Você já viu ou possui fotografia que lembre essa?

Fotografias assim foram produzidas com muita frequência, entre os anos 1970 e 1980, e trazem como características:

- A busca por um mesmo enquadramento, focando estudantes em um fundo padronizado (a bandeira nacional, o mapa mundial, uma parede ornamentada...);
- Crianças-estudantes como personagem, em uma mesma pose: certo controle da postura corporal, gesto de braços sobrepostos, olhos focados na câmara;
- À frente, a placa que a identifica, não por seu nome, mas como parte de uma escola e de um tempo.

- Que representações de criança, estudante e escola podem ter influenciado nessas escolhas?

Se em algum momento essas características foram escolhas pessoais de algum dos atores envolvidos na produção dessas imagens (um fotógrafo, um professor, um gestor), passaram a ser coletivas, integrando-se à cultura escolar. Tornaram-se, assim, imagens que documentam uma época, com a repetição de um olhar fotográfico socialmente sustentado nas representações do papel da escola na vida dos pequenos estudantes de então.

Segundo a concepção que compreende as fotografias como documentos sociais e históricos, estas têm grande importância quando queremos conhecer mais e melhor aqueles que as compuseram: os fotografados – as crianças e professoras – e fotógrafos – contratados pela escola – ou mesmo aqueles que estiveram ou estão no entorno da imagem registrada. Deve-se afirmar, contudo, que, como documento polissêmico que é, a fotografia porta diversas evidências, como representação do real. Sabe-se que as fontes documentais, como as fotografias, entre outras, não são cópias da realidade, mas representações da mesma (Kossov, 2001).

GOBBI, Marcia. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 out. 2020.

No texto a seguir, a “professora-autora” olha para essa representação de si, quando criança e estudante, e recupera memórias de seu processo de escolarização, ao passo que reflete sobre o que pôde conhecer de si e de sua identidade profissional, por meio da escrita dessas recordações. Na leitura, observe o que também acessa de suas memórias de estudante.

Segunda narrativa: uma re-leitura da minha foto na escola por Gláucia Guimarães

Ainda que este meu retrato com sete anos não seja um “autorretrato” pintado, ao (re)lê-lo tenho a impressão de que posso “pintá-lo” com cores, sentimentos, ou “coisas que nem há mais na lembrança... ou coisas que não existem” ou que simplesmente foram imaginadas.

“A fotografia é, na verdade, um constante convite à re-leitura” (Kramer, 2005), porque, quando a olho, a expressão que a foto registra parece divergir com o que achava me sentir na escola!

O sentimento, atrelado às escolas pelas quais passei, é o de tristeza, rejeição, competição, humilhação e outros tantos lastimáveis. Lembro que até os meus “amiguinhos” me chamavam de “múmia paralítica”, de tão parada e tímida que aquele lugar me deixava.

Antes de ir para a Escola Municipal Isabel Mendes, onde a foto foi tirada, frequentei uma escola privada que considero que foi uma das responsáveis por esse sentimento tão deplorável acerca da escola.

Entreí nesta escola já sabendo ler e por isso me cobravam que soubesse também “marcar X”, ou “relacionar as colunas” e outras práticas com as quais não estava acostumada. Então, quando não fazia “direito” a professora arrancava a folha do caderno, indicando implicitamente que eu era muito burra!

Todavia, diante da dissonância entre essas lembranças e a expressão tranquilamente feliz no meu retrato de criança, pude, então, resgatar outras lembranças muito boas, que haviam sido apagadas. Só assim pude me lembrar das três ótimas professoras das quatro que tive na E. M. Isabel Mendes, onde fui fotografada.

Lembro da professora Ana Maria, doce e rigorosa, sem ser rígida. Tive a sorte de ser aluna da professora Maria Regina. Acho que devo a ela o gosto que tenho pela leitura. Depois de muito tempo, a encontrei na Secretaria Municipal de Educação do Rio como autora de livro infantil. Ela me reconheceu! Também fui aluna da querida professora Léa. Como eu era muito tímida, ela providenciou que eu sentasse ao lado de crianças extrovertidas que “puxassem” por mim.

Fiz o Curso Normal em uma escola particular e Pedagogia na UERJ. Sempre que justificava a escolha profissional, dizia que gostaria de contribuir com uma escola diferente da que tinha tido. Parece que as lembranças ruins sobrepujavam essas e outras lembranças boas da escola.

O que esta “re-leitura” revela? Que estas boas lembranças, embora não presentes na consciência, orientam minha prática como professora e que resgatar histórias ignoradas, pode indicar condições e possibilidades reais já existentes, valorizando nossas experiências e as de nossos alunos!

FONTOURA, H. A. da. Narrativas de um grupo em constante caminhar: quando contamos nossas histórias de aprendizagem. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (org.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 96-98.

- Que relações você estabeleceria entre esse texto e a história de vida que leu na seção *Reflexões*?
- E entre essas histórias de vida e a sua?
- Que concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação esses textos colocam em debate?
- O que pode explicar as diferenças nas práticas de professores de uma mesma época?

A avaliação do passado no presente

Como seu desempenho escolar era comunicado a você ou a sua família? Possivelmente você traga em suas memórias o *boletim escolar*. Ele também é um documento social que pode ser interpretado como materialização de concepções sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

- Que papel provavelmente o boletim reproduzido a seguir teve na relação do estudante com a escola e com a família?
- O que é possível saber sobre o processo de aprendizagem, considerando o que esse instrumento comunica?

Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/boletim-escolar-como-documento/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

Classe: 3º ano lrs. masculino

MESES	APLICAÇÕES					Compreensão	Cópia	Ordem	Pátria	OBSERVAÇÕES	Causa Promotor	ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL
	Lg.	Az.	Li.	CG.	M.							
Março	5,5	5,0	7,0	6,5	6,0	7,0	7,0	5,0	1			Simpleiano
Abril	5,0	5,0	6,0	7,0	5,7	3,0	3,0	3,0	2			Simpleiano
Maio	5,0	7,5	5,5	5,0	5,7	3,0	3,0	3,0	1			Simpleiano
Agosto	4,0	3,0	7,0	6,0	5,0	7,0	7,0	7,0	6			Simpleiano
Setembro	7,0	4,5	5,5	6,0	5,0	5,0	5,0	5,0	1			Simpleiano
Outubro	5,5	5,5	6,0	5,0	5,5	5,0	5,0	5,0	0			Simpleiano
Novembro	5,5	5,5	6,0	5,0	5,5	5,0	5,0	5,0	0			Simpleiano
Média anual	5,3	4,7	6,1	6,8	5,7	4,5	4,5	4,5				Simpleiano
1.º Exame	5,5	6,0	-	5,5	5,6	6,0	6,0	6,0	3			
2.º Exame	5,5	6,0	7,0	6,5	6,2	-	-	-	-			
Média geral	5,5	6,0	7,0	6,2	6,1	-	-	-	-			

Aprovad. com a média (Cresc. anterior) no corrente ano letivo.
São Paulo, 15 de dezembro de 1962.
Para Maria Clara (Assinatura do Professor) / Simpleiano Pilla (Assinatura do Diretor)

Para além da intencionalidade específica do que a escola buscou junto ao(à) estudante e sua família por meio desse boletim, ele se enquadra em uma concepção de avaliação predominante em uma época e que bem pode ser definida pelo que Perrenoud discute como *lógica de avaliação a serviço da seleção*.

O autor traz a discussão de como a escola se configurou fortemente em função de uma lógica de classificação dos alunos, em uma “hierarquia de excelência”, a serviço de processos de seleção: os que podem ou não progredir na escolarização, ter ou não uma certificação, participar ou não de possibilidades no mercado de trabalho etc.

Ainda na perspectiva dele, a “excelência escolar” se apoia em visão muito restrita de avaliar, baseada em produções de pouca significação, típicas de um letramento meramente escolar, acrescentamos, em que se pode cobrar e controlar apenas alguns conteúdos: trabalhos escritos, provas escolares, questões abertas, questões de múltipla escolha, formas a identificar, frases, expressões ou palavras a sublinhar, deslocar, circular, ligar, classificar, transformar, completar; verbos a conjugar; cálculos a efetuar, problemas a resolver, figuras, diagramas ou classificações a construir, textos a redigir ou explicar etc.

Atividades assim não são capazes de trazer evidências significativas de aprendizagens. Resultam em diagnósticos como este, em que mesmo tendo o domínio de atividade cognitiva complexa, a leitura, a estudante é avaliada pela falta de uma prática simplificada e típica da escolarização, mas não dos usos sociais da linguagem:

“Entrei nesta escola já sabendo ler e por isso me cobravam que soubesse também ‘marcar X’, ou ‘relacionar as colunas’ e outras práticas com as quais não estava acostumada.”

Na lógica da classificação, seleção, com “medidas” do “conhecimento” por estratégias e instrumentos como esses, não há clareza dos recursos e das competências que o estudante precisa operacionalizar. Ensina-se uma sequência de conteúdo, uma parte dele é cobrado, independentemente das aprendizagens e das diversidades de aprendizes, sem qualquer compromisso com a personalização das trajetórias.

SAIBA MAIS

A obra *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas, de Philippe Perrenoud, traz um conjunto de ensaios sobre a avaliação, colocando em discussão concepções e decisões de diferentes ordens, voltadas para diferentes lógicas em tensão: seleção × formação; negação × reconhecimento das desigualdades.

Essa simplificação do avaliar em função de uma “excelência fabricada” resulta em falsas classificações, como alerta Perrenoud (1999, p. 43): “Até o final dos estudos, e mesmo depois, ninguém pode estar certo de que uma falta de excelência escolar manifesta uma verdadeira falta de competência e menos ainda uma real ‘inaptidão para aprender’”.

Essas contradições podem ser lidas no boletim, instrumento de uma cultura de avaliação escolar regida pela *lógica da seleção*:

- É possível avaliar se um estudante se tornou mais cooperativo em uma prova de “exame”?
- O que explica um estudante ser mais cooperativo no início de um ano de escolarização e ao final dele sair menos, mesmo presente em quase todo o ano letivo?
- É possível que alguém seja quantificado em aprendizagem nula, “zero”, estando em ambiente e situações de aprendizagem regularmente?

Podemos ler as contradições comunicadas na “classificação” de um estudante na média “seis inteiros e um décimo”, com que ele pôde ser “aprovado”. O que não podemos ler – mas talvez possamos inferir – é o peso que esse lugar na régua da “excelência escolar” deve ter tido para as representações do estudante acerca de sua capacidade de aprender e para o que poderia ter aprendido...

- O quanto processos assim também pesaram em nossas vivências como estudantes?
- O quanto conseguimos buscar outras compreensões para ressignificar nossas práticas, cientes das contradições que vivemos nos nossos tempos de estudantes?

A avaliação entre duas lógicas

Se a avaliação formativa nada mais é do que uma maneira de regular a ação pedagógica, por que não é uma prática corrente? Quando um artesão modela um objeto, não deixa de observar o resultado para ajustar seus gestos e, se preciso for, “corrigir o alvo”, expressão comum que designa uma faculdade humana universal: a arte de conduzir ação pelo olhar, em função de seus resultados provisórios e dos obstáculos encontrados. Cada professor dispõe dela, como todo mundo. Ele se dirige, porém, a um grupo e regula sua ação em função de sua dinâmica de conjunto, do nível global e da distribuição dos resultados, mais do que das trajetórias de cada aluno. A avaliação formativa introduz uma ruptura porque propõe deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 14-15.

Como você se situa hoje em relação à avaliação formativa:

- Você procura regular suas ações de planejar e mediar situações de aprendizagem, considerando o conjunto da sala, o ritmo global da turma?
- Ou você considera como suas escolhas, planejamento de situações de aprendizagem podem dar aos estudantes condições de regular suas aprendizagens, considerando o que cada um precisa aprender e desenvolver?

■ Avaliação formativa e estratégias de regulação de aprendizagens

O diálogo com as reflexões de Perrenoud nos convida a pensar a avaliação formativa não como um momento estanque, mas como parte do processo de aprendizagem, articulando:

- Conhecimento dos estudantes para planejar diferentes situações de aprendizagem, considerando conhecimentos, particularidades e possibilidades de agrupamentos colaborativos entre eles.

- Construção do contrato didático com os estudantes, de modo que possam: saber o que sabem, o que precisam aprender, o que podem fazer para isso, que sentidos atribuem a essas aprendizagens, considerando seus projetos de vida.
- A mediação das situações de aprendizagem, com duplas e grupos de trabalho, com os estudantes regulando suas aprendizagens com autonomia e colaboração.
- Uso de metodologias ativas, de modo que desenvolvam habilidades próprias do *aprender a aprender*, com mais possibilidades de regular as aprendizagens.
- O exercício “observação formativa”, com o professor buscando compreender e registrar processos de aprendizagens da turma e de estudantes, de modo particularizado.
- Interações produtivas e reguladoras de aprendizagens: o professor dialogando com a turma toda, grupos, com um estudante; os estudantes dialogando entre si.
- O exercício de saber a melhor hora de intervir, fazer problematizações para que o(s) estudante(s) reconside(m) sua(s) hipótese(s).
- O exercício de saber os momentos de silenciar, para não interferir negativamente em aprendizagens em processo.
- O exercício de dar voz aos estudantes, para que analisem e falem de seus processos, em metacognição e autoavaliação.
- O exercício de dar devolutivas individualizadas, que apoiem cada estudante na percepção de seus avanços e no diagnóstico de que aprendizagens precisa construir ou em quais pode avançar.

A avaliação formativa não *mede* aprendizagens, *promove* aprendizagens e por isso articula diferentes saberes do professor e dos estudantes. Ela é um processo de construção que pode se inspirar em outras práticas, nascer de trocas reflexivas com outros professores, dos diálogos com pensadores, mas se funda de maneira única em cada contexto de atuação, com o conhecimento que o professor tem dos processos de aprendizagem dos estudantes, com um olhar que acredite nas capacidades de aprender de cada um, em compromisso com uma perspectiva inclusiva de educação.

■ Sua história de vida: memórias e reflexão com a avaliação

Sabemos que nossas identidades profissionais se tecem com elementos de uma época, mas também com experiências pessoais e profissionais, que nos singularizam.

Nesse sentido, mesmo quando a escola se pautava por uma concepção hegemônica do que era aprender, do que era ensinar, de quais conteúdos deveriam ser ensinados e

de como isso deveria ser avaliado, profissionais lidavam com essas premissas de diferentes modos.

Assim, podemos ter vivenciado experiências mais voltadas para a classificação e a seleção, ou por experiências guiadas pelo que Perrenoud chamou “uma parcela intuitiva de avaliação formativa”, inspiradoras nas buscas por um processo mais pleno de avaliação formativa, comprometida com a regulação das aprendizagens de todos os estudantes, em compromisso com o desenvolvimento integral de cada um, em uma educação inclusiva.

O convite agora é para que você registre, em seu portfólio, passagens de **sua história de vida como estudante** e busque refletir sobre:

- O que elas trazem de memórias com a avaliação?
- Como você (res)significa essas memórias na sua identidade docente?

Sugestões para sua produção

1. Se possível, escolha registros de sua memória escolar: fotografia, boletim, caderno, provas, histórico etc., e deixe que a (re)leitura deles acione suas memórias.
2. Ou trabalhe as lembranças pessoais que foram acionadas durante as leituras da fotografia, das histórias de vida, nesta seção e em *Reflexões*, e do boletim escolar.
3. Defina linguagens e meios em que produzirá sua história de vida: por escrito com ou sem combinação de imagens que reproduzam os registros que você escolheu; oralmente, com arquivo de áudio, em que podem ou não ser combinados e editados sons que remetam à paisagem sonora da época; verbal e gestualmente, por meio de vídeos.
4. Com base no que conhece das regularidades do gênero *história de vida*, produza seu texto, intercalando no relato do que viveu suas reflexões, relacionando o passado no presente de suas práticas.

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES

A série de *podcasts Grandes educadores* relata aspectos biográficos de professores, entrecruzados no contexto da história e da cultura. O episódio 4, disponível em <<https://open.spotify.com/episode/4Z6h3D5pQb1G7ctpzAtGgP>> (acesso em: 18 dez. 2020), traz a história de vida do professor Hemetério José dos Santos, atuante em uma educação antirracista. Ouvir essa história pode nos apoiar na compreensão da relevância de trabalharmos com o tema contemporâneo transversal *Cidadania e Cívismo: Educação em Direitos Humanos*, com foco no combate ao racismo, estruturado na sociedade brasileira.

Dados biográficos

Mas que dizer do poeta
Numa prova escolar?
Que ele é meio pateta
E não sabe rimar?
Que veio de Itabira,
Terra longe e ferrosa?
E que seu verso vira,
De vez em quando, prosa?
Que é magro, calvo, sério
(na aparência) e calado,
com algo de minério
não de todo britado?
Que encontrou no caminho
Uma pedra e, estacando,
Muito riso escarminho
O foi logo cercando?

Que apesar dos pesares
Conserva o bom-humor
Caça nuvens nos ares,
Crê no bem e no amor?
Mas que dizer do poeta
Numa prova escolar
Em linguagem discreta
Que lhe saiba agradar?
Muito simples: seu gosto
(nem é preciso argúcia)
É ser – vê-se no rosto –
Amigo de Ana Lúcia.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2002. p. 377.

O poema de Drummond expressa acontecimento prosaico e biográfico: uma criança indaga ao poeta o que poderia responder em uma prova sobre ele.

Em versos de ritmo brincante, com regularidade métrica e rítmica, são construídas possíveis respostas, mas na forma de perguntas, que ficam em suspenso. Inverte-se, assim, a certeza da lógica pergunta-resposta única, de questionários e de sua reprodução em prova.

Nesse questionário às avessas, o eu poético vai enumerando lugares já comuns na biografia do poeta e na recepção de sua obra, até surpreender sua pequena interlocutora (e o leitor) com uma inesperada definição de si mesmo como simplesmente ser "Amigo de Ana Lúcia.":

Muito simples: seu gosto
(nem é preciso argúcia)
É ser – vê-se no rosto –
Amigo de Ana Lúcia.

Com efeitos de singeleza e humor, o poema explora a previsibilidade de que algumas representações fechadas sobre o autor e informações pontuais sobre sua obra (como a famosa polêmica de lançamento do poema com a pedra) “caiam na prova” e nos permite derivar de seu achado poético um mote: *O que é mais significativo para os sujeitos e experiências pode não caber como resposta de prova.*

Tomemos esse mote como convite para a atividade desta seção, em que poderemos aprofundar:

- A compreensão dos limites do instrumento prova, considerando uma proposta de desenvolvimento integral dos jovens;
- A concepção de avaliação formativa e de possibilidades dela em práticas de linguagens;
- Estudos e trocas no planejamento integrado, promovendo a formação entre pares, fortalecendo a abordagem e as práticas de uma avaliação formativa como um dos fatores de integração entre os componentes, na promoção e regulação de aprendizagens.

Em uma ironia que poderia ter rendido mais uma estrofe a Drummond, o poema “Dados biográficos” foi usado em questão de vestibular, simplesmente para que o estudante relacionasse o texto ao nome do poeta. A referida questão pode ser facilmente encontrada em *blogs* com atividades para “recuperação” ou para “treino” para vestibulares.

Em uma questão como essa, o que se cobra é apenas o foco em informações advindas de uma cultura geral. Ter decorado ou não essas informações é poder graduar-se ou não na régua da “excelência”, a serviço da seleção pelo vestibular.

Infelizmente, muitas práticas escolares cedem a essa pressão e se orientam pela oferta de “conteúdos” para serem decorados. Em vez de formar leitores, fragmentam e oferecem informações de metaleitura.

Entretanto, para estudantes que, de fato, tivessem tido a oportunidade de práticas significativas com textos desse poeta (em meio a tantos outros), uma questão como essa resultaria em um riso cúmplice com o eu poético, diante dos lugares-comuns cobrados na prova.

- O quanto um item assim é capaz de discriminar quem tem as competências necessárias para o avanço no Ensino Superior?
- O que a escola nega de direitos de aprendizagem quando distorce o currículo como resposta a demandas assim?

■ Situações de aprendizagem e desenvolvimento integral

A BNCC traz como orientador para o desenvolvimento integral dos estudantes um conjunto de direitos de aprendizagem: dez *competências gerais*, que se desdobram em *competências específicas de área*, *competências específicas de componente* e *habilidades*.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida 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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 8. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 out. 2020.

Para garantirmos esses direitos, não se trata de oferecermos atividades isoladas para o desenvolvimento das Competências Gerais, e sim de planejarmos situações de aprendizagem *suficientemente complexas* para que os estudantes possam operacionalizar *simultaneamente*: conhecimentos específicos (conhecer as regularidades do gênero resenha em *podcast*, por exemplo); habilidades, em suas dimensões práticas (saber operacionalizar um *software* de edição de som, por exemplo),

cognitivas (planejar o texto de uma resenha, conforme contexto de produção), socioemocionais (considerar a dimensão ética na manifestação da opinião, respeitando a si mesmo e aos outros); atitudes (ter protagonismo em favor da circulação de manifestações culturais diversas); valores (cultivar o respeito, a abertura e o interesse pela diversidade cultural).

Um exemplo dessa articulação em uma situação de aprendizagem

Em uma atividade proposta para que os jovens compartilhassem gostos e preferências de leitura, por meio de resenhas em *podcasts*, com o objetivo de que outros ouvintes jovens pudessem ter informações e pontos de vista sobre a obra, para decidir se querem ou não lê-la, seria possível mobilizar, *simultaneamente*:

1. Conhecimentos de como funciona a publicação de conteúdos por *podcast* e de quais recursos tecnológicos são operacionalizados para a produção de um.
2. Dimensão ética do que significa publicar um conteúdo na internet, com uso crítico e ético de canais nela.
3. Conhecimento das etapas de produção de textos orais.
4. Conhecimento das regularidades do gênero resenha.
5. Autoconhecimento quanto a gostos e preferências.
6. Análise da obra escolhida, conforme regularidades do gênero e particularidades do texto lido.
7. Planejamento e roteirização do texto-base, refletindo sobre escolhas linguísticas e seus efeitos de sentido, considerando o ouvinte presumido e o meio de publicação.
8. Retextualização do texto planejado por escrito para o texto oral, com uso intencional de recursos da oralidade e considerando características típicas da interação por *podcast*.
9. Gravação e edição do áudio, com uso intencional de recursos de edição de som; publicação do *podcast*, em canal adequado para alcançar o ouvinte desejado.

Não está em jogo, portanto, a aprendizagem prévia e sequencial de cada um desses aspectos. Tampouco o não domínio de algum deles pode ser impeditivo para que os estudantes participem da prática. Pelo contrário, graças à complexidade da atividade e aos sentidos que ela pode ganhar para os estudantes, no diálogo com seus interesses.

Planejando ações diferenciadas

Uma possibilidade seria planejar uma situação de audição e análise de *podcasts* de literatura e cultura, com resenhas de obras e/ou objetos culturais, de modo que os estudantes pudessem expressar, a partir de problematizações do professor, o que já trazem de compreensão do processo que resultou naquele *podcast*, desde o mais abrangente (contexto de produção, planejamento e produção) até o mais específico (escolhas linguísticas do autor, adequação e efeitos de sentido, uso de recursos de oralidade, de edição de som etc.).

Com base nessa análise, você e os estudantes poderiam identificar necessidades de aprendizagem pessoais e coletivas, a serem conduzidas com maior ou menor autonomia, em grupos ou em oficina, conforme o diagnóstico.

Em hipótese, se poucos estudantes trouxessem, por exemplo, conhecimentos sobre uso do *software* de edição de áudio, recursos que trazem e como podem ser usados na construção do texto gravado, considerando efeitos de sentido pretendidos, eles poderiam planejar e executar uma oficina para os demais.

Grupos que sentissem necessidade de aprofundar a compreensão do gênero resenha poderiam experimentar outras atividades de análise, inclusive de resenhas escritas, para melhor perceberem as regularidades do gênero em *podcast*, em que, mesmo que haja um texto escrito pautando a fala, entram recursos típicos da oralidade.

É, portanto, na vivência de uma prática de linguagem significativa e contextualizada que determinadas habilidades e competências poderão ser desenvolvidas.

Com a situação que aqui serviu de ilustração – *produção de podcasts para difundir as opiniões sobre obras de preferências pessoais, em resenhas orais* –, poderiam ser oportunizadas vivências interessantes para o desenvolvimento de aspectos das seguintes competências e habilidades:

COMPETÊNCIAS GERAIS 3, 4, 5, 6 E 7
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA ÁREA 1, 3, 6 E 7
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 3, 5, 8, 9 E 10
HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM13LP01, EM13LP02, EM13LP13, EM13LP16, EM13LP18, EM13LP46, EM13LP49, EM13LP51.

Em novas práticas, em progressão das aprendizagens, alguns desses aspectos poderão estar plenamente desenvolvidos (a habilidade se tornou fluente), outros poderão se consolidar e novos poderão ser construídos.

Como poderia acontecer a avaliação?

Como a avaliação formativa é inerente ao processo de aprendizagem, vale a pena considerar estratégias e etapas para sua realização ao longo da mediação desse processo.

Contrato didático: É o momento em que se pode construir sentidos para a atividade, permitindo aos estudantes saber o que poderão fazer e o que poderão aprender com abertura para que eles participem com ideias e contornos que tornem o contexto de produção ainda mais significativo. Para isso, é possível mobilizá-los com questões como: *Que tipos de obras poderemos escolher e resenhar? Em que canais queremos circular nossas resenhas? Que ferramentas tecnológicas já conhecemos? Onde podemos conseguir mais conhecimentos?*

Audição e análise compartilhada de resenhas em *podcast* para levantamento ou construção de conhecimentos: A etapa de análise de um *corpus* de resenhas em *podcast* pode mobilizar, ampliar ou sistematizar conhecimentos em relação ao gênero e permitir a interpretação crítica de escolhas feitas pelos autores e seus efeitos de sentido, em textos específicos, considerando os contextos de produção e circulação.

É também etapa privilegiada para a **autoavaliação** e para **sua observação**: O que cada um já sabe? O que precisa aprender para responder ao desafio de divulgar de forma argumentada e mobilizadora uma obra de sua preferência, em resenha oral por *podcast*?

A partir desse diagnóstico você pode planejar situações de aprendizagem coletivas, por grupo e individuais, com, por exemplo, estudante que não tenha vivenciado significativamente práticas de leitura e produção de resenhas ao longo do Ensino Fundamental, outros que já dominem o gênero e o processo de produção textual. Ou, ainda, estudantes que não tenham um repertório significativo de leitura para compartilhar, sendo necessário apoiá-los.

Mediação das atividades com autorregulação: Será fundamental apostar na autonomia e na colaboração entre os estudantes, como formas de autorregulação e de regulação das aprendizagens. Os agrupamentos precisam ser produtivos, respeitando as particularidades e as possibilidades de cada um para a aprendizagem conjunta, em compromisso com a perspectiva inclusiva. Esses podem ser aspectos de aprendizagem para turmas acostumadas com abordagens expositivas de “conteúdos”: *Como trabalhar bem em grupo? Do que é preciso cuidar para garantir que todos aprendam?*

Observação formativa e registros: O diagnóstico construído inicialmente pode ir se ampliando com a observação dos estudantes, com intervenções do professor, durante as diferentes etapas da produção, e registros dos processos gerais, considerando a turma de forma global, e individuais, considerando cada estudante.

Usos de instrumentos de regulação: Fichas, esquemas de apoio à produção podem favorecer a colaboração entre os estudantes, bem como uma observação interessada em alguns aspectos. Veja a seguir um exemplo de ficha de apoio à produção do *podcast*.

SAIBA MAIS



BNCC para navegação

Conheça a base navegando pelo documento

No site <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> (acesso em: 24 nov. 2020), é possível consultar a BNCC ou baixar em PDF ou Excel. Considere o uso da planilha como um possível facilitador no planejamento de situações de aprendizagem.

Que partes são comuns nas resenhas por *podcasts*?

O que se apresenta em cada uma delas?

O que é importante destacar como resumo da obra que comentarei?

O que é preciso evitar contar?

O que vale a pena destacar em relação ao autor e ao gênero da obra?

Vou destacar algum trecho em especial?

Que palavras e expressões linguísticas quero usar para ajudar a construir minha avaliação sobre a obra e mobilizar o desejo de outros leitores?

Usarei alguma expressão de variação linguística? Com que intencionalidade?

Na leitura da resenha, como vou explorar os recursos de oralidade (ritmo, pausa, entonação)?

Que sensações e emoções quero causar com isso?

Vou incluir efeitos sonoros ou trechos de canções no *podcast*? Em que momento?

Com que intencionalidade?

Que recursos de edição de som usarei para isso? Incluirei outros efeitos de sonoplastia?

Dar devolutivas (feedbacks): Pontuar o que cada estudante desenvolveu e aprimorou e em que aspectos ele pode se aprimorar, com novas problematizações e sugestões.

■ A avaliação formativa se apoia em premissas e não em passos fixos

O exemplo que comentamos apoia a percepção de como é rico em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades um *currículo organizado em práticas sociais de linguagem*, como o que a BNCC traz para a área de *Linguagens e suas Tecnologias*.

É na vivência dessas práticas que a avaliação pode operar como um processo em favor da regulação das aprendizagens. Processo que dependerá, portanto, das práticas em questão e, muito especialmente, do que os estudantes já trouxeram de conhecimentos e habilidades para resolver os desafios e situações-problema propostos e das intervenções do professor, para que avancem.

Nem tudo poderá ser observado e acompanhado. Como saber, por exemplo, se o que o estudante traz em sua resenha é o mais pertinente em relação à obra, se não tivermos lido o mesmo livro escolhido por ele?

A esse respeito, a leitura a seguir pode nos ajudar a compreender os limites de intervenção da avaliação em processos de aprendizagem que, para serem produtivos, necessariamente precisam também escapar em parte de nosso controle.

Acerca do controle: Avaliar a leitura e ensinar a ler

[...] a prioridade da avaliação deve terminar onde começa a prioridade do ensino. Quando a necessidade de avaliar predomina sobre os objetivos didáticos, quando – como acontece no ensino usual da leitura – a exigência de controlar a aprendizagem se erige em critério de seleção e hierarquização dos conteúdos, produz-se uma redução no objeto de ensino, porque sua apresentação se limita àqueles aspectos que são mais suscetíveis de controle. Privilegiar a leitura em voz alta, propor sempre um mesmo texto para todos os alunos, escolher somente fragmentos ou texto muito breves... são alguns dos sintomas que mostram como a pressão da avaliação se impõe frente às necessidades do ensino e da aprendizagem.

Pôr em primeiro plano o propósito de formar leitores competentes nos levará, em troca, a promover a leitura de livros completos, embora não possamos controlar com exatidão tudo

o que os alunos aprenderam ao lê-los; enfatizar esse propósito nos conduzirá, além do mais, a propor, em alguns casos, que cada aluno ou grupo de alunos leia um texto diferente, com o objetivo de oferecer a formação de critérios de seleção e de dar lugar às situações de relato mútuo ou de recomendação que são típicas do comportamento leitor, embora isso implique correr o risco de não poder corrigir todos os eventuais erros de interpretação; privilegiar os objetivos de ensino nos levará também a dar um lugar mais relevante às situações de leitura silenciosa, embora sejam de controle mais difícil que as atividades de leitura em voz alta.

Saber que o conhecimento é provisório, que os erros não se “fixam” e que tudo que se aprende é objeto de sucessivas reorganizações permite aceitar, com maior serenidade, a impossibilidade de controlar tudo.

[...]

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 92.

■ Estudo, trocas e (res)significações da avaliação em área

Ao longo deste capítulo, você pôde colocar suas memórias, saberes e práticas em diálogo com posições teóricas sobre a avaliação, como parte de seu percurso de autoformação.

O convite agora é que, com base nas experiências de organização da colaboração no planejamento integrado já vivenciado, você convide *professores e gestores para um encontro de estudo, trocas e (res)significação da avaliação em área ou entre as áreas de conhecimento*.

Sem desconsiderar a realidade de seu contexto de atuação, vale pensar que quanto mais atores da escola estiverem mobilizados para essa discussão, central e determinante para as aprendizagens, sabemos, mais a escola se constituirá como reflexiva, como defende Isabel Alarcão, sendo agente de transformação de si mesma e, acrescentamos, ativa nos debates, processos e políticas que definem suas condições de funcionamento.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente.

Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 47.

Sugestões para a atividade conjunta

1. Retome as sugestões de organização de atividade para o planejamento integrado (capítulo 1) e avalie quais fazem sentido para a atividade de agora.
2. Com base no que conhece do processo de seus pares, planeje:
Uma atividade de mobilização de histórias de vida, que conflua para a reflexão conjunta sobre:
 - Práticas predominantes em uma época, discussão das concepções de escola, aprendizagem e sociedade que as sustentavam;
 - Professores que inovaram nesse contexto;
 - Relações dessas memórias com as práticas presentes.

Considere a possibilidade de usar algum dos registros de memória com que você trabalhou ao longo do capítulo (fragmento de romance, histórias de vida de professores, fotografia escolar, boletim, sua história de vida) e as chaves de problematização/reflexão sobre eles que foram propostas.

3. Com o convite e a pauta, sugira a leitura prévia a seguir, ou outra de sua preferência, como estratégia de construção de um repertório teórico comum no diálogo com as práticas. Abra também a possibilidade de que outros colegas compartilhem referências interessantes para a avaliação formativa.

O texto a seguir coloca em questão a impossibilidade de se avaliar tudo em um processo de aprendizagem por competências e traz premissas do que pode ser feito para contribuir significativamente com as aprendizagens em processo, com destaque para a estratégia de observação formativa.

4. Traga como proposta de discussão a possibilidade de adoção, em área ou entre as áreas, de premissas comuns de avaliação, colocando em discussão estratégias e promovendo trocas a respeito dos saberes e práticas que os professores trazem em relação a:

- Construir a avaliação desde o contrato didático;
- Apostar na autonomia e na colaboração discente, como ferramentas de regulação e autorregulação, com proposição de atividades em grupos produtivos;
- Buscar formas de intervir, especialmente em relação aos estudantes que precisam de apoio na eliminação de barreiras para aprender, em compromisso com a perspectiva inclusiva, ou de novas propostas de atividades; observar, registrar, dar devolutivas individualizadas;
- Promover a autoavaliação, valorizar os processos de cada um e apoiar nos avanços coletivos e individuais.

Sugestão de leitura prévia como preparo para o encontro

Trabalhar sobre verdadeiras competências

[...] a avaliação das competências não descartará uma observação qualitativa dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema. Sem dúvida, não é inútil que o observador disponha então de um modelo da tarefa e de uma grade de aspectos observáveis, mas isso jamais constituirá uma lista fechada de itens aos quais atribuir pontos.

Tal observação passa necessariamente por um diálogo, solicita uma parte importante de autoavaliação ou, pelo menos, de explicitação. Faz o aluno e o professor entrarem na complexidade e afasta definitivamente da busca e da discriminação dos erros. [...]

Tardif (1996) estende à avaliação das competências as características que toda avaliação autêntica deveria respeitar, segundo Wiggins (1989):

- A avaliação não inclui senão tarefas contextualizadas.
- A avaliação aborda problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.

- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- Não há qualquer limitação de tempo fixada arbitrariamente quando da avaliação das competências.
- A tarefa e suas exigências são conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção considera as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos estudantes.
- A correção somente considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- Os critérios de correção são determinados fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas.
- A autoavaliação faz parte da avaliação.
- Os critérios de correção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas.
- A avaliação deve determinar as forças dos estudantes.
- As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, seus conhecimentos anteriores e seu grau atual de domínio das competências visadas.
- Os mesmos procedimentos de avaliação são exigidos a todos os estudantes e o apoio necessário está disponível para aqueles que têm dificuldades.

[...]

Enquanto a escola der tanto peso à aquisição de conhecimentos descontextualizados e tão pouco à transferência e à construção de competências, toda avaliação correrá o risco de se transformar em um concurso de excelência.

Pode-se dizer, para concluir, que não se poderia separar a reflexão sobre a avaliação de um questionamento mais global sobre as finalidades da escola, das disciplinas, do contrato pedagógico e didático e dos procedimentos e de aprendizagem.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*.

Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 166-168.

■ O que você leva deste percurso?

O que você leva de conquistas pessoais e profissionais com seu percurso neste capítulo?

Que relações estabelece entre a avaliação formativa e a (res)significação das imagens que os estudantes possuem de si mesmos e das que os professores podem ter sobre eles, no que se refere à capacidade de aprender?

O que leva como postura de abertura para a inovação em suas práticas com a avaliação?

Busque formas de registrar e significar essa prática no seu portfólio.

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a priminha.*

O português são dois; o outro, mistério.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992. p. 646.

UNIDADE

II

Ser professor de Língua Portuguesa: (res)significações

Observação e formação compartilhada

Coletivos escolares que estão em um processo de construção da colaboração e de ressignificação do tempo conjunto, com investimento em: vínculos de corresponsabilização; escuta interessada; discussão e construção de consensos, em estudos, diálogos, discussão de problemas das práticas; busca conjunta de inovação; condições necessárias para experimentar a observação de aulas em suas estratégias de formação compartilhada.

Avalie o percurso que você já vivenciou com seus pares e reflita sobre as possibilidades que a experimentação conjunta de observação de aulas poderia trazer para vocês, em composição com olhares da gestão, no fortalecimento do trabalho integrado em área (por premissas e objetivos comuns) e no desenvolvimento de situações de aprendizagem em abordagem interdisciplinar.

■ A observação de aulas nas propostas interdisciplinares

Nas propostas de parcerias para as atividades que serão trabalhadas interdisciplinarmente, procurem discutir, com apoio da coordenação/gestão, alternativas de tempos, espaços e organização das situações de aprendizagem que permitam a cada um dos professores envolvidos observar aula(s) de seu par, com foco em aspectos previamente combinados por vocês, de modo que um possa ter o *feedback* do outro quanto ao que funcionou do planejamento, o que pode ser repensado, como contemplar aspectos não esperados trazidos pelos estudantes. Além disso, essa pode ser uma oportunidade privilegiada para o observado pedir ao observador (com posterior inversão de olhares) o foco em algum ponto de interesse e meta pessoal de aprimoramento. Assim, por exemplo:

- As estratégias de que me valho para eliminar obstáculos e promover processos de aprendizagens são para todos, em perspectiva inclusiva?
- Como equilíbrio momentos de intervenção coletiva nas aprendizagens com momentos de foco individualizado e momentos que favorecem nos estudantes a autorregulação, com autonomia e colaboração?
- Como circulo a palavra e promovo problematizações e discussões focadas nas aprendizagens que espero que os estudantes alcancem?

Conheça e compartilhe com o coletivo da(s) área(s) a referência e a experiência a seguir, que podem inspirar a construção do processo de observação de aulas de vocês como uma das estratégias da formação compartilhada.

Experiência de um coletivo docente da UFRGS que adota a estratégia de observação de pares como proposta de formação coletiva. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/mobile/edufrgs/arquivos/arquivos-paap/folder-docencia-colaborativa >. Acesso em: 12 nov. 2020.	UFRGS
O estudo conjunto da proposta do pesquisador pode render um seminário com discussão de ideias e instrumentos abordados pelo autor à luz dos contextos e buscas de vocês. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf >. Acesso em: 12 nov. 2020.	PEDRO REIS

■ O que você leva deste percurso?

Em que seu processo ampliou a compreensão da importância e complementaridade que os componentes da área Linguagens e suas Tecnologias têm na formação integral dos jovens?

Que metas de desenvolvimento pessoal e profissional você estabeleceu para si mesmo em relação às práticas com língua inglesa, com as artes e com a cultura corporal? O que pretende rever, acrescentar, (res)significar em seu projeto de vida?

Das atividades que vivenciou, quais pretende compartilhar com outros colegas? Quais poderão inspirar atividades para os estudantes?

Como avalia o avanço da área na integração curricular? Que conquistas o grupo teve na abordagem interdisciplinar? E no desenvolvimento do olhar interessado e aberto para a experiência da observação de aulas como processo formativo?

Busque formas de registrar e significar seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional em seu portfólio.

CAPÍTULO 8

Caminhos possíveis para as práticas integradas



LUCIANO NUNES/INSTITUTO AYRTON SENNA

Professoras participam de intervenção artística, em que experimentam a colaboração. São Paulo, 2019.

SENTIDOS

- Que relações você estabelece entre essa fotografia e a que abre o capítulo anterior?
- Tomando a imagem como metáfora visual do trabalho docente colaborativo, que relações você estabelece entre as reflexões trazidas por Jurjo Torres Santomé e o seu contexto de atuação: quanto vocês caminharam de forma crítica, colaborativa e reflexiva nas práticas integradas?
- Em sua avaliação o que ainda falta conquistar?
- Como isso poderia ser problematizado coletivamente?

Optar por trabalhar com pressuposições como as que caracterizam as propostas integradas também é uma aposta na atualização ou reconstrução da figura docente. O corpo docente precisa recuperar doses de coragem moral e capacidade de crítica ante o peso excessivo da cultura da objetividade, do anti-intelectualismo e consenso conservador. É preciso recuperar o valor da subjetividade partilhada e do trabalho democrático em equipe.

Isto requer um contínuo questionamento em equipe do que está sendo feito nas instituições escolares e salas de aula, e de suas consequências. Em suma, é imprescindível tentar chegar a maiores níveis de reflexão em torno das pressuposições, normas e procedimentos subjacentes nas diferentes práticas e conteúdos escolares.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 256.

TRAVESSIA

- O que você traz de experiência reflexiva sobre o trabalho coletivo na área Linguagens e suas Tecnologias?
- Que outros caminhos para o trabalho integrado na área vale a pena conhecer?
- Como a apropriação do já sabido e a consideração de outros caminhos podem estruturar o (re)planejamento integrado na construção conjunta do caminho de aprendizagens que os estudantes percorrerão na área?

Este capítulo promove a mobilização, construção, (res)significação desses conhecimentos, tomando como dimensão reflexiva: *Área de conhecimento em foco*.

■ Primeiras ideias para atividades integradas na área

Aulas interdisciplinares, com estratégia de integração por exploração de um mesmo tema



- **Arte:** Em atividade de culminância, realizar uma oficina de criação de moda com retalhos de *jeans*.
- **Educação Física:** Os estudantes vão investigar roupas e tecidos mais adequados para a prática esportiva, em comparação com o *jeans*, e farão seminários a esse respeito.
- **Inglês:** Analisar campanhas publicitárias de marcas de *jeans* e compartilhar suas análises.
- **Língua Portuguesa:** Fazer investigações sobre os impactos ambientais da lavagem do *jeans* e produzir seminários a esse respeito.
- **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:** Realizar atividades de contextualização, em que os estudantes farão investigações sobre o *jeans* na revolução industrial e produzirão seminários a esse respeito.

Considere a imagem acima como um registro ficcional, como se ele tivesse sido resultado das primeiras trocas entre professores das áreas Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na busca de planejar um conjunto de aulas pela estratégia de integração por tema.

Durante a leitura, imagine-se liderando e mediando a discussão do grupo e fazendo problematizações que apoiem o coletivo na percepção do que precisaria ser ajustado a fim de que a integração fosse significativa para a progressão das aprendizagens. Para isso, durante a leitura, considere as chaves de problematização a seguir, entre outras que julgar relevantes.

PROBLEMATIZAÇÃO

- O tema dialoga com interesses juvenis?
- Permite recortes interessantes para práticas de linguagem em expectativa na área Linguagens e suas Tecnologias na etapa de Ensino Médio?
- Nessas primeiras ideias de integração, os componentes estão oferecendo atividades que rendem as aprendizagens essenciais e de suas responsabilidades?
- Em conjunto, os componentes podem promover práticas de linguagens significativas e bem articuladas em campos de atuação, com desenvolvimento de habilidades e competências da área, em diálogo com as competências gerais da BNCC?
- Os usos que serão feitos das diferentes linguagens e os gêneros que serão utilizados estão de acordo com a progressão das aprendizagens esperadas na etapa de Ensino Médio?
- Eles dialogam com a perspectiva dos multiletramentos?

Retome e coloque em relação as reflexões que você fez com as problematizações seguintes.

O tema dialoga com interesses juvenis?

O *jeans* é parte do vestuário e da moda de muitos grupos juvenis, sendo, inclusive, elemento constitutivo de identidade para grupos da cultura urbana de periferia, como o *hip-hop* e o *funk*. A depender da abordagem do tema, é possível conectá-lo com essas manifestações das culturas juvenis.

Recortes, abordagens, práticas de linguagens favorecidas e aprendizagens oportunizadas

Observe que no movimento de simulação que estamos fazendo, ainda que faltem mais elementos de contexto de como teriam sido as trocas e o processo do grupo de professores, podemos avaliar que coube à Arte um ativismo pelo ativismo. Não há atividades que apoiem os estudantes no desenvolvimento de habilidades, articulando dimensões, linguagens e objetos de conhecimento que são próprios desse componente.

Podemos avaliar também que Educação Física e Língua Portuguesa, com a participação da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, poderiam oportunizar o desenvolvimento de habilidades afins, ligadas a procedimentos de investigação e pesquisa (levantar fontes, selecionar, tratar e hierarquizar conteúdos, planejar, produzir e realizar textos orais, com apoio de *slides*, com gêneros para a divulgação do conhecimento (seminário, exposição oral) – situações que poderiam promover o aprimoramento de habilidades como EM13LP12, EM13LP16, EM13LP28, EM13LP29, EM13LP34, EM13LP35.

Tanto Educação Física como a área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não estão, portanto, oportunizando as aprendizagens essenciais pelas quais devem responder, sendo preciso questionar que sentido há em três componentes empregarem seus tempos em atividades que propiciem o desenvolvimento das mesmas habilidades, com práticas e gêneros afins, possivelmente já trabalhadas na etapa anterior de escolarização. Seria mobilizador para os estudantes e/ou necessário para as aprendizagens que precisam desenvolver?

Percebe-se também que os recortes do tema não estão favorecendo a abordagem complementar, não sendo possível perceber claramente como os estudantes, para responder à problematização-chave “Qual o preço da lavagem do seu *jeans* para o meio ambiente?”, se valeriam dos conhecimentos investigados e construídos em Educação Física e na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A progressão das aprendizagens esperadas no Ensino Médio

Sem desconsiderar que a progressão das aprendizagens deve partir do que os estudantes trazem de conhecimentos, com levantamento e compartilhamento de conhecimentos prévios, observações e registros de observação que os professores fazem, é preciso lembrar que na etapa do Ensino Médio é esperado um movimento de ampliação de repertórios, com especial atenção aos novos gêneros, nas práticas dos novos e dos multiletramentos, nos diferentes campos de atuação.

Assim, se o grupo de educadores tivesse identificado a necessidade de que os estudantes consolidassem usos monitorados da língua, em situações de oralidade, bem como de aprimoramento dos procedimentos e processos de investigação, para construção e circulação de conhecimentos, as estratégias de integração poderiam favorecer esse movimento, combinando gêneros mais presentes na escola (seminário, exposição oral) com gêneros digitais de divulgação do conhecimento (*podcast*, *vlog*, por exemplo) para garantir a progressão em relação às habilidades requeridas nas práticas com esses gêneros.

O que levamos de reflexão em relação à estratégia de integração por temas?

A integração por temas precisa considerar:

- um tema que tenha complexidade suficiente para recortes e tratamentos por diferentes perspectivas, justificando-se a interdisciplinaridade;
- no caso da área Linguagens e suas Tecnologias, as situações de problematização propostas devem desencadear *ações de linguagem*, com *usos críticos das linguagens*, seja na apreciação de discursos, seja na produção de discursos, em práticas com a arte, com a cultura corporal, com as línguas e considerando os trânsitos entre elas.

Deve também favorecer a consolidação e a progressão das aprendizagens, considerando as habilidades em expectativa na etapa do Ensino Médio nos diferentes campos de atuação.

- Você já vivenciou, como estudante ou professor, atividades integradas por temas que não pareceram fazer muito sentido para as aprendizagens? Ou, pelo contrário, que foram marcantes e renderam aprendizagens significativas?
- Com base nas reflexões que fez aqui, como você (res)significa essas memórias: por que a abordagem integrada do tema foi produtiva ou não para as aprendizagens?
- Retomando a simulação, o que você proporia de possibilidades de mudanças para o coletivo rever e avançar na discussão e no planejamento de integração com o tema *jeans*?

Registre em seu portfólio! Na próxima seção você poderá colocar suas propostas em diálogo com um dos caminhos possíveis de avanço.

Assim, a escolha de qualquer estratégia de integração entre os componentes precisa considerar as premissas do trabalho na área Linguagens e suas Tecnologias e as premissas da Educação Integral.

Formação integral

Centralidade dos estudantes, desenvolvimento das dez competências gerais.

Linguagens e suas Tecnologias

Identidade comum no trabalho dos componentes da área: centralidade dos estudantes nas práticas de linguagens; compromisso com competências específicas e habilidades de uso, análise, investigação, reflexão; leitura e produção textual; autoria coletiva; multiletramentos.

Estratégias de integração dos componentes da área com outras áreas (temas, conceitos, problemas etc.).

Possibilidades de integração curricular em discussão

Nesta seção, você poderá analisar propostas iniciais de atividades integradas, aprofundando sua compreensão sobre as estratégias de integração curricular.

Observe no quadro a seguir como o mesmo tema usado na simulação de registro que você analisou antes ganha outra abordagem, buscando promover a interdisciplinaridade de modo mais significativo, com os componentes respondendo por seus repertórios, habilidades e objetos de conhecimento, e em confluência com a formação geral dos estudantes. Ao lê-lo, reflita sobre seu processo:

- O que você já tinha considerado, hipoteticamente, discutir com o grupo?
- O que não tinha considerado discutir?

Aulas interdisciplinares, com estratégia de integração por exploração de um mesmo tema

Competências gerais 1, 3, 4 e 5



PUBLICDOMAINARCHIVE/209 IMAGENS/PIXABAY

Habilidades de Linguagens e suas Tecnologias

EM13LGG102, EM13LGG103, EM13LGG104, EM13LGG201, EM13LGG301, EM13LGG302, EM13LGG403, EM13LGG603, EM13LGG703, EM13LGG704.

Arte e Educação Física: Corpos que dançam de *jeans* – processos de investigação, experimentação e criação com danças urbanas contemporâneas. Investigação de grupos, suas propostas, temas, pesquisas, análise dos sentidos que as vestes urbanas agregam à dança do grupo. Criação e experimentação de coreografias; uso intencional de recursos cênicos e de figurino, com incorporação criativa da moda de rua.

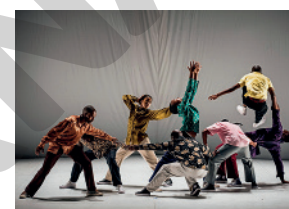
Tema Contemporâneo Transversal: Multiculturalismo-Diversidade Cultural
Práticas de estudo e pesquisa; práticas no campo artístico-literário.

Inglês: Imaginário do *blue jeans* – representações, valores, culturas, estereótipos, preconceitos, nas campanhas publicitárias das marcas globais de *jeans*. Curadoria de campanhas publicitárias multimidiáticas ou transmidiáticas, investigação sobre o histórico das marcas, análise de usos linguísticos e multissemióticos, processos de apreciação, produção colaborativa de catálogo digital de campanhas comentadas (uso de ferramentas como FlipSnack, CatalogoApp, Issuu, entre outras). Práticas no campo jornalístico-midiático, com foco na publicidade.

Habilidades de Língua Portuguesa e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

EM13LP04, EM13LP11, EM13LP15, EM13LP16, EM13LP17, EM13LP18, EM13LP29, EM13LP30, EM13LP31, EM13LP32, EM13LP33, EM13LP34, EM13CHS304.

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



JEFF PACHOU/AFAP

Cena do espetáculo *Via Kanana*, em 2019.

Conheça o grupo sul-africano Via Katlehong Dance, que começou como um projeto para jovens da periferia e hoje é uma das principais referências da dança urbana mundial, com coreografias que performam o *hip-hop* em diálogo com outras referências do ritmo e da cultura local, como o *gumboot*. Assista ao vídeo do espetáculo *Via Kanana*. Disponível em: <<https://vimeo.com/258980138>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



REPRODUÇÃO

Cena de *A batalha do passinho* – O filme, de Emílio Domingos (2012).

Na cena da dança urbana brasileira contemporânea, vale conhecer *O passinho*, criada por jovens das comunidades do Rio de Janeiro, com coreografias que hibridizam o *funk*, o *hip-hop*, o *frevo*, o balé clássico e a *capoeira*.

Assista ao *flashmob* em que os dançarinos surpreendem passageiros da estação de metrô Siqueira Campos, no Rio de Janeiro, em 2013. Assista ao vídeo “Todo mundo no passinho”, do Canal Batalha do passinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OOEqgLk_wc8&list=RDO0EqgLk_wc8&index=1>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Continuação

Língua Portuguesa e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Investigação, produção e circulação de conhecimentos

1. O consumo e o descarte de *jeans* entre os jovens da comunidade escolar (levantamento, tratamento e análise de dados).
 2. Os impactos ambientais na produção e lavagem do *jeans* (pesquisa em fontes diversas: artigos, reportagens especializadas, canais de cultura *nerd* e de divulgação do conhecimento científico).
 3. Alternativas conscientes para o uso e o reúso do *jeans* (investigação de boas práticas de produção, reúso e descarte adequado do *jeans*, tratamento das informações, produção de citações e paráfrases. Campanha de conscientização multimidiática, com produção de conteúdo para redes sociais, cartazes digitais, videoanimação, *podcasts*, articulando, em projeto autoral, os conhecimentos produzidos nas diferentes etapas.)
- Tema Contemporâneo Transversal: Meio ambiente: educação ambiental e educação para o consumo.
Práticas de estudo e pesquisa.

Essa poderia ser uma ideia para as práticas?

Como você já pôde refletir ao longo de diferentes momentos desse percurso de formação, a integração produtiva depende fortemente dos saberes e buscas coletivas, do investimento conjunto na reflexão sobre as práticas, de diálogos.

Essa e outras possibilidades de integração são sempre pontos de partida, que só ganham sentidos se (res)significadas na realidade do contexto escolar.

Assim, na hipótese de que essa estratégia de integração fosse desenvolvida, seria fundamental considerar:

- a proposta pedagógica e o currículo em ação na escola para uma visão de conjunto das atividades de área que os estudantes vivenciarão ao longo dos três anos, a fim de decidir se essas atividades integradas envolveriam uma série ou as três;
- no caso de uma decisão por envolver as três séries, poderia se pensar em variação de recortes do tema e gradação na complexidade da produção textual (ciclo de seminários no primeiro ano, exposição oral e campanha de conscientização impressa no segundo, campanha multimidiática no terceiro, por exemplo);
- a consideração da diversidade constitutiva das turmas, na busca conjunta de eliminação de barreiras para as aprendizagens, em perspectiva inclusiva;
- o levantamento cuidadoso das bagagens e aprendizagens que os jovens já trazem, para pensar cada etapa e orientar ajustes no planejamento, na mediação e na avaliação;
- agrupamentos produtivos, de modo que os estudantes possam trabalhar colaborativamente, com autorregulação das aprendizagens e em perspectiva inclusiva;
- a escuta dos estudantes, incorporando também suas referências, especialmente nos recortes da dança.

METODOLOGIAS ATIVAS



Sala de aula tradicional

Leitura e explicação do professor, com pouco tempo para exercícios

MILA FORTENCO

Continua

METODOLOGIAS ATIVAS



Parte do processo de investigação poderia ser trabalhada nas aulas, com os professores exercitando coletivamente os critérios de busca e curadoria da informação, de modo que os estudantes possam ter uma experiência modelar em relação a isso. Outra parte poderia ser realizada com autonomia pelos estudantes, com uso da *estratégia sala de aula invertida*, com os estudantes investigando o recorte do tema para discuti-lo coletivamente em aula. Observe que, com essa estratégia, o tempo coletivo pode ser mais bem aproveitado para: a interação qualificada, com discussão apoiada em informações e opiniões, na discussão do tema e seus recortes; os processos de criação e de produção textual, em trocas e construção de consensos, necessários à autoria coletiva.

AVALIANDO NA PERSPECTIVA FORMATIVA

Cada componente poderia observar aspectos ligados às habilidades trabalhadas nas atividades, em processo, exercendo olhar de observação que apoiasse o coletivo da turma, os grupos de trabalho e, de modo especial, os estudantes que precisassem desenvolver simultaneamente outras habilidades (por exemplo, estudantes que estão consolidando aprendizagens sobre as etapas da produção textual poderiam se beneficiar de uma mediação mais presente do professor na produção dos roteiros, conforme os gêneros discursivos escolhidos, ou da colaboração, trabalhando com outros estudantes).

Outras estratégias de integração também possibilitam chegar a temas relevantes

A área Linguagens e suas Tecnologias pode promover a reflexão sobre vários recortes temáticos, derivados dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) trazidos pela BNCC. Os temas só ganham existência materializados em discursos e é essa a área que trabalha as competências e habilidades ligadas à produção de sentidos, à apreciação e à réplica, diante dos discursos que circulam em diferentes linguagens, em diferentes gêneros e atos de linguagem, nos diferentes campos de atuação.

Para a área, além da importância que os temas em si trazem para a vida contemporânea, importa favorecer aos estudantes a compreensão de como diferentes perspectivas sobre têm relação com grupos sociais, interesses, valores, ideologias etc.

Assim, na área, os temas devem ser articulados ao trabalho com os usos das linguagens com categorias de análise, para usos mais críticos, seja na significação de textos e atos de linguagem, seja na produção.

Vale observar também que temas significativos para os jovens e que permitam sua inserção crítica nas questões contemporâneas de diferentes esferas da vida em sociedade devem estar presentes mesmo em outras estratégias de integração, como a integração dos componentes por práticas em um mesmo campo de atuação. A esse respeito, vale retomar, por exemplo, a proposta de trabalho com a esfera jornalística, com a criação de um observatório das mídias na área (capítulo 4).

Poderiam ser combinados na área:

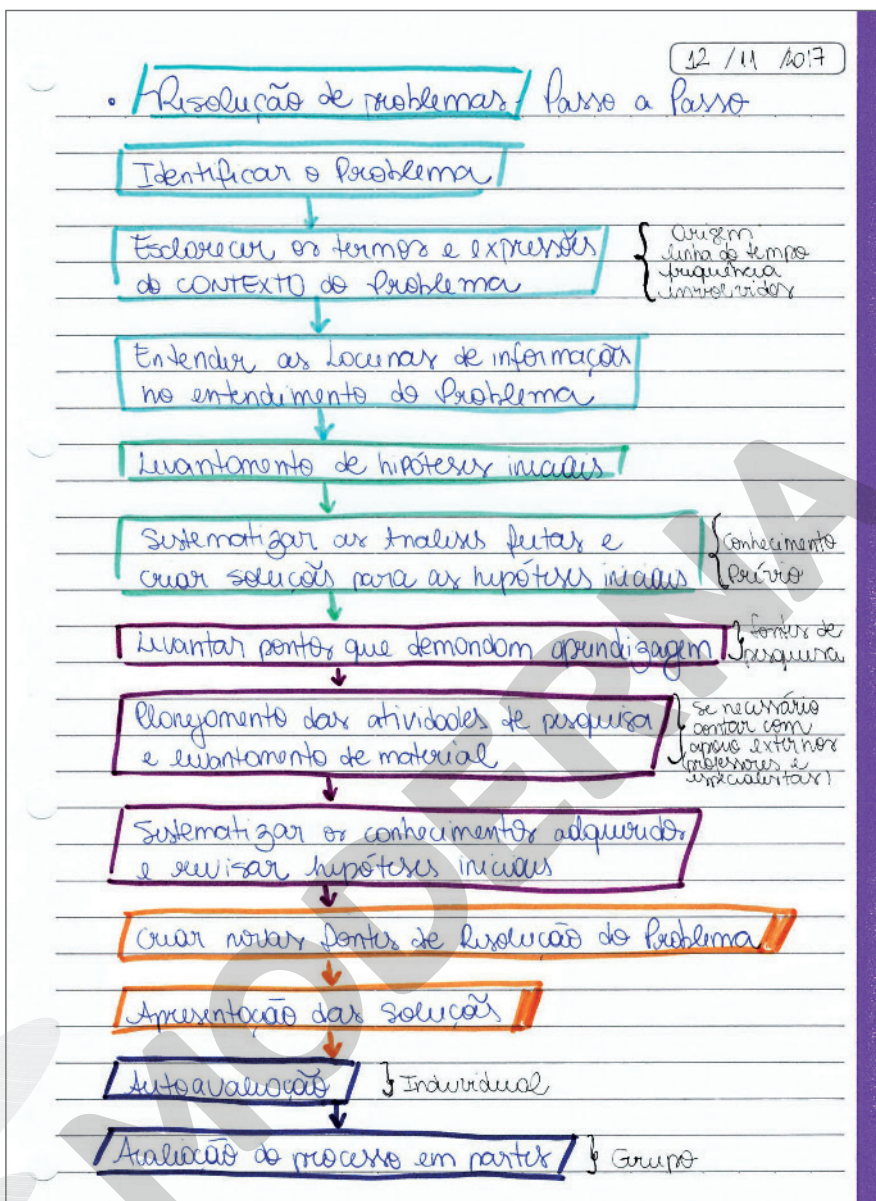
- o uso intencional de chaves de problematização, nos processos de apreciação de textos, nas diferentes linguagens e gêneros que serão trabalhados;
- a construção conjunta de critérios para a curadoria de conteúdos, nos diferentes processos de investigação que os estudantes farão, especialmente quando se tratar de fontes digitais;
- o uso do inglês como língua franca nos processos de investigação ou de produção (a campanha de conscientização, por exemplo, poderia ter legendas em inglês, se desejado um público-alvo global).

(MULTI)LETRAMENTOS DOCENTES



VECTORKNIGHT/SHUTTERSTOCK/ MESA REDONDA

Ouçã o *podcast* preparado pelo professor Paulo Tarcísio Moura, do canal Mesa Redonda, sobre a estratégia sala de aula invertida. Disponível em: <<https://anchor.fm/paulo-tarc355sio-moura/episodes/Invertendo-a-sala-de-aula-em0r30>>. Acesso em: 15 nov. 2020.



BEATRIZ NOGUEIRA

Mapa conceitual sobre a resolução de problemas que a estudante Beatriz Nogueira vivenciou na Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH-USP. Arquivo pessoal.

Nesse mapa conceitual – um dos gêneros de apoio à compreensão –, a estudante registra o seu entendimento de metodologia que vivenciou em sua formação: a aprendizagem baseada em problemas.

A *aprendizagem baseada em problemas* (ou resolução de problemas, como também passou a ser chamada em alguns movimentos de recontextualização na Educação Básica) consiste em trabalhar com os estudantes um olhar crítico sobre contextos para: identificar problemas, formular hipóteses iniciais, diagnosticar conhecimentos necessários para avançar, investigar fontes diversas, formular novas hipóteses e propor soluções.

Trata-se, portanto, de abordagem bastante interessante para que os estudantes desenvolvam as competências gerais 2 e 10.

A aprendizagem baseada em problemas pode ser considerada próxima à educação por projetos, com o diferencial de que a intervenção não precisa acontecer, de fato, ou seja, não há uma aplicação da solução, são simulações e, portanto, pode ser considerada mais simples.

Trabalhada inicialmente nos cursos de Medicina, a metodologia da aprendizagem baseada em problemas ganhou outras áreas do ensino superior e, mais recentemente, a Educação Básica, em meio à discussão da necessidade de (re)significar o ensino nessa etapa, dando centralidade aos estudantes nos processos de aprendizagem, por meio de metodologias ativas. Assista à reportagem da UNIVESPTV sobre a aprendizagem baseada em problemas na EACH-USP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YhB44GtyNhl>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Na área Linguagens e suas Tecnologias, a metodologia pode interessar pelo que oportuniza de abordagem dos processos e discursos envolvidos na discussão e investigação do problema, com pesquisa e produção colaborativa, em práticas no campo de estudos e pesquisas, e pelas soluções que se configuram como intervenções por meio das práticas de linguagem, com práticas de estudo e pesquisa e/ou práticas no campo de atuação na vida pública.

A esse respeito, a BNCC traz a *centralidade da investigação* como um dos pontos que definem o trabalho da área no Ensino Médio e, portanto, um dos pontos de identidade e de possibilidade de integração entre seus componentes.

Em busca de (bons) problemas para a área

Em diálogo com a tradição de personagens Mafalda, de Quino, Calvin, de Bill Watterson, e Enriqueta, de Liniers, o personagem Armandinho, do cartunista Alexandre Beck, faz reflexões e indagações que colocam em xeque as lógicas do mundo adulto. Observe como, nesta tirinha, o cartunista explora:

- um enquadramento que coloca nosso olhar à altura da criança, com efeitos de também “experimentarmos” sua pequenez diante do adulto;
- a personificação do sapo, cuja expressão facial parte de uma cumplicidade com o espectador, como se ele quebrasse a “ilusão” da tirinha e observasse diretamente o leitor (no primeiro quadrinho), expressasse espanto diante da fala desconcertante da criança (no segundo balão) e buscasse ver a reação do adulto, diante da problematização inquietante feita pela personagem criança.

Com essa criativa indagação artística, que combina o verbal e o multissemiótico, convidamos você a pensar sobre quanto suas práticas na área têm possibilitado aos estudantes aprender a fazer perguntas e a avançar em sua reflexão sobre como um trabalho integrado pode favorecer esse movimento de área.



BECK, Alexandre. *Armandinho dois*. Caxias do Sul: Belas Letras, 2014.

A área pode combinar aprendizagem baseada em problemas (resolução de problemas), educação por projetos ou, ainda chaves de problematização suficientemente complexas em relação a temas para que os estudantes possam aprender a fazer recortes, a exercitar procedimentos e processos de investigação, formulação de soluções, intervindo sobre o problema por meio de práticas de linguagens.

Os quadros a seguir ilustram algumas possibilidades de planejamento mais amplo para o exercício da problematização (aprender a fazer questões), sem detalhar no nível de cada componente, das práticas e das habilidades que poderiam oportunizar, em diálogo com as escolhas dos estudantes.

Nesta primeira proposta, a problematização partiria de um contexto imediato dos jovens: usos críticos e observação dos espaços que a comunidade oferece para as práticas de lazer, arte, literatura, cultura e observação de problemas, que pode resultar, inclusive, na constatação da falta de equipamentos públicos para esses direitos, e a formulação de chaves de problematização que ajudem no encaminhamento de soluções pelos estudantes, com a mediação do professor. Diferentes recortes podem surgir e organizar a pesquisa de diferentes grupos de trabalho.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS COMBINADA COM EDUCAÇÃO POR PROJETOS DE INTERVENÇÃO – ARTICULAÇÃO ENTRE OS COMPONENTES DA ÁREA LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Tema: O direito dos jovens a espaços para o lazer, para a arte, para a literatura e para a cultura

Possibilidades de desdobramentos:

- Que problemas diagnosticamos em relação ao tema em nossa comunidade?
- Qual(is) escolheremos para compreender melhor e propor soluções?
- Que pergunta(s) pode(m) expressar o que queremos saber?
- Que textos legais poderão nos ajudar?
- E textos de outras áreas?
- Como poderemos agir em relação a esse problema?
- Por meio de que gêneros ou manifestação pela arte?
- O que já sabemos sobre isso?
- O que precisamos aprender mais?

Competências gerais 1, 2, 4, 5 e 10

TCT: Cidadania e civismo

Campos de atuação: campo das práticas de estudo e pesquisa; campo artístico-literário; campo de atuação na vida pública

Gêneros do discurso e atos de linguagem possíveis de serem trabalhados:

- entrevistas
- relatório de observação
- debate deliberativo (construção de consensos)
- leis, estatutos, carta de solicitação ou de reclamação, petição *on-line*, ofício, requerimento
- campanha multimidiática
- intervenção artística

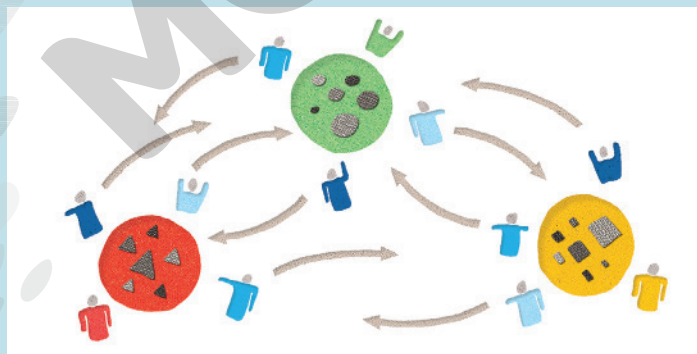
Estratégias metodológicas que poderiam interessar:

- Trabalho de campo, com usos e observação crítica dos espaços, mediada pelos componentes da área
- Aprendizagem por problemas
- Educação por Projetos
- Sala de aula invertida
- *World Café* (agrupamentos colaborativos para o recorte do problema em questão-chave e/ou para sua discussão)

O que valeria observar na avaliação para intervir nos processos de aprendizagem:

- O(s) recorte(s) do problema permite(m) a investigação ou ainda está(ão) muito amplos?
- A pergunta formulada é objetiva, foca no que se quer investigar?
- Os estudantes exercitam o diálogo, na busca conjunta dos primeiros caminhos para a solução?
- Diagnosticam os conhecimentos que já têm e os que precisam construir?
- Procuram saber onde encontrar esses conhecimentos com autonomia? Buscam orientação quando precisam?
- Realizam curadorias pertinentes, conforme o recorte?
- Organizam os conhecimentos em registros?
- Usam esses registros na discussão da solução?
- Usam conhecimento das etapas da produção textual?
- O que sabem do gênero discursivo escolhido?
- O que precisam saber, além da observação das habilidades que forem definidas pelos componentes, nas particularidades de suas práticas, durante as atividades?

METODOLOGIAS ATIVAS



Criada por Juanita Brown e David Isaacs, a metodologia consiste em uma aposta na inteligência coletiva para discutir e resolver problemas. Conheça mais sobre os passos da metodologia com a leitura de um guia prático oferecido pelo Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/materiais/etapa-1-met-worldcafe/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Nesta segunda proposta, a problematização tomaria o contexto histórico-cultural de formação da sociedade e da cultura brasileira para apoiar os estudantes na promoção de recortes de investigação interessantes para a apreciação de discursos sobre o tema, a experimentação, a autoria, em práticas próprias dos componentes, focadas nas expectativas de aprendizagem previstas para o Ensino Médio.

**APRENDIZAGEM COM PROBLEMATIZAÇÃO DE TEMA COMPLEXO –
SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES NOS COMPONENTES DA ÁREA E NA ÁREA
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS OU PROJETO DE PESQUISAS NA ÁREA**

<p>Tema: Reflexos do processo colonial na formação social, na arte e na cultura brasileiras</p> <p>Possibilidades de desdobramentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – As matrizes culturais africanas e indígenas nas práticas da cultura corporal – Questões do processo colonial na arte e na literatura (investigação de linguagens, propostas de artistas, escritores) – Narrativas e tradições indígenas e quilombolas em nosso território – Diferentes compreensões da formação da sociedade e da cultura brasileira: a ensaística de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro 	<p>Competências gerais 1, 2, 4, 5 e 10</p> <p>TCT: Multiculturalismo</p> <p>Práticas de estudos e pesquisa, práticas no campo artístico-literário</p> <p>Gêneros e atos de linguagem possíveis de serem trabalhados:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ensaios, romances, poemas e peças teatrais – Filmes – Artigos de divulgação científica – Reportagens especializadas – Resenhas – <i>Podcast</i> – <i>Vlog</i> – Minidocs – processos de apreciação e de criação com as artes – experimentação de práticas da cultura corporal de matrizes indígenas e africanas 	<p>Estratégias metodológicas que poderiam interessar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sala de aula invertida – Rodas de leitura – Oficinas de experimentação de práticas da cultura corporal – Oficinas de investigação e experimentação com as artes 	<p>O que observar na avaliação para intervir no processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – O(s) recorte(s) adquiridos na investigação são significativos e orientam a pesquisa? – A pergunta formulada é objetiva, foca no que se quer investigar? – Além da observação das habilidades que forem definidas pelos componentes, as particularidades de suas práticas, durante as atividades.
---	---	--	--

■ Os campos de atuação e a inovação na integração curricular

Os campos de atuação, além de serem contextos fundamentais para a compreensão dos discursos, equivalendo no âmbito escolar ao que Bakhtin (ver capítulo 3) e seu ciclo formulou como esferas de produção do discurso, podem ser eles mesmos pontos de inovação na integração curricular. A esse respeito a BNCC indica que:

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.). Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 489. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Para além de aulas com temas/problemas comuns, ou projetos com participação dos diferentes componentes, a BNCC traz também a proposta de que a escola tenha outras modalidades de organização curricular em que a noção de disciplina ou componente é superada em favor de configurar a escola como agência de letramentos, novos letramentos e (multi)letramentos.

Essas formas inovadoras de organizar o currículo tanto permitem usos contextualizados das linguagens como eles ocorrem na vida como a dimensão analítica, metalinguística, que é papel da escola propiciar.

Em outras palavras, em um observatório das mídias, por exemplo (ver capítulo 4), os estudantes tanto atuam em diferentes papéis da esfera jornalística-midiática, com processos e produções similares aos de jornalistas, comentaristas, editores etc., como aprendem sobre os conceitos e procedimentos que estão operacionalizando para isso (uso de gêneros típicos da esfera, reflexão sobre escolhas linguísticas e multissemióticas, análise de como algoritmos influenciam na difusão da informação pelas redes etc.).

Essas modalidades são altamente significativas para a dimensão integral pelo que implicam de autonomia e colaboração, com aprendizagens de caráter “mão na massa”, e pela regularidade e sistematização de práticas de linguagem relevantes para uma formação plena do jovem, nos diferentes âmbitos de sua vida, concorrendo para a ampliação de sua inserção crítica em práticas letradas e multiletradas.

O quadro a seguir ilustra algumas dessas possibilidades de integração.

ILUSTRAÇÃO: ADILSON SECCO



Levando a aprendizagem baseada em problemas para o seu processo de autoformação

1. Considerando as diferentes práticas de integração curricular que você já presenciou ou vivenciou, que problema identifica como principal desencadeador de estratégias frágeis, que não oportunizam aprendizagens significativas?
2. Que questão de investigação você formularia para compreender melhor esse problema?
3. Como poderia compartilhar esse problema com seus pares e organizar uma situação coletiva de investigação e discussão, com sessões de estudos, trocas, reflexões e (re)significação das práticas?
4. Em que as atividades realizadas nesta seção poderiam apoiar?

A BNC-Formação traz como uma das habilidades da competência específica 3 – *Compro-meter-se com o próprio desenvolvimento profissional* a de:

3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 19. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

Uma estratégia de integração a serviço da reflexão

O quadro a seguir integra o já referido livro de Jurjo Torres Santomé e apresenta, em esquema conceitual, um aspecto fundamental para as estratégias de integração: as concepções que o professor traz sobre seu papel na mediação das aprendizagens.

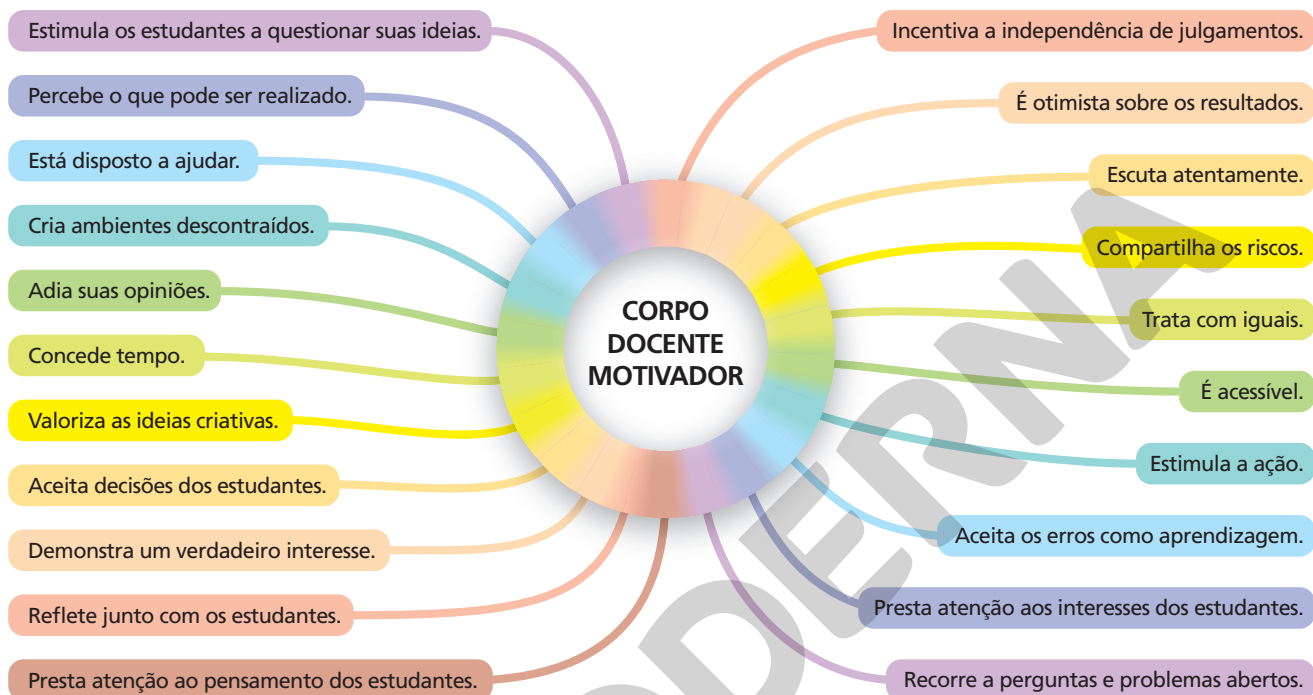


ILUSTRAÇÃO: ADILSON SECCO

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 255.

O convite nesta seção é para que você compartilhe esse quadro com outros professores e gestores como mobilização e preparo prévio para um *world café voltado ao planejamento ou replanejamento de atividades integradas na área*, acompanhado das seguintes problematizações, entre outras que você julgar serem relevantes, como preparo prévio para a discussão, em ação inspirada na sala de aula invertida:

- O que já temos de práticas integradas que favorecem aos estudantes formular problemas, delimitar questões de investigação, pesquisar com autonomia, construir e compartilhar conhecimentos?
- Que estratégias de integração conhecemos e praticamos?
- Que outras valeria a pena conhecermos mais, discutirmos e experimentarmos de maneira reflexiva em nossas práticas?
- Que leituras vale a pena cada um de nós realizar antes de um *world café* para discutir essas questões?

Sugira também a (re)leitura do tópico da BNCC que orienta *a abordagem integrada das linguagens e suas práticas* (último parágrafo da página 485 até o final da página 489), acompanhado das seguintes chaves e problematização, entre outras que julgar importantes para o processo do grupo:

- O que já temos de práticas integradas que marcam na área o compromisso sistemático com práticas de linguagem importantes de serem vivenciadas ao longo de todo o Ensino Médio, nos diferentes campos de atuação?
- Em que mais poderíamos investir como atividade permanente (observatório de mídias, observatório das ciências, núcleo de criação com literatura e outras artes etc.) de integração dos componentes da área, considerando o compromisso da área com a progressão das aprendizagens das turmas?
- O que isso exigiria de organização nossa e de apoio da gestão?

Para organizar esse momento, caso você ainda não tenha participado dessa metodologia de colaboração, investigue mais a respeito, consultando a fonte que sugerimos na seção anterior, entre outras. Além disso, vale a pena considerar o apoio de algum colega que já a tenha vivenciado.

METODOLOGIAS ATIVAS

A vivência de metodologias ativas no processo de formação coletiva na escola oportuniza uma prática conjunta como experiência a ser discutida e recontextualizada nas práticas com os estudantes.

O *world café* é uma estratégia que pode favorecer a gestão do tempo, a discussão focada em questões de problematização, a escuta atenta e interessada, a produção de registros e a construção de consensos.

A combinação dessa metodologia com o preparo prévio dos participantes (sala de aula invertida) qualifica ainda mais o tempo conjunto, uma vez que os participantes já trazem questões, reflexões, dúvidas para ser compartilhadas com o coletivo.

1. Sugestões de questões para as rodadas

Questão 1

Considerando a progressão das aprendizagens de nossos estudantes, em que atividade permanente de integração dos componentes da área poderíamos investir? Com foco em práticas de que campo de atuação?

Questão 2

O que isso exigiria de organização nossa e de apoio da gestão?

Questão 3

Como podemos fortalecer nessa e nas outras práticas dos componentes a resolução de problemas, apoiando os estudantes na delimitação de questões de investigação, na pesquisa com autonomia, na construção e no compartilhamento de conhecimentos?

Que princípios das metodologias ativas vamos trabalhar mais intencionalmente na área para isso?

2. Gestão do tempo: 20 minutos em cada mesa e 20 minutos de plenária

3. Sugestão de dinâmica

Combine previamente quem será o anfitrião de mesa. Ele ficará responsável por acolher, a cada rodada, os demais participantes e mediar a discussão.

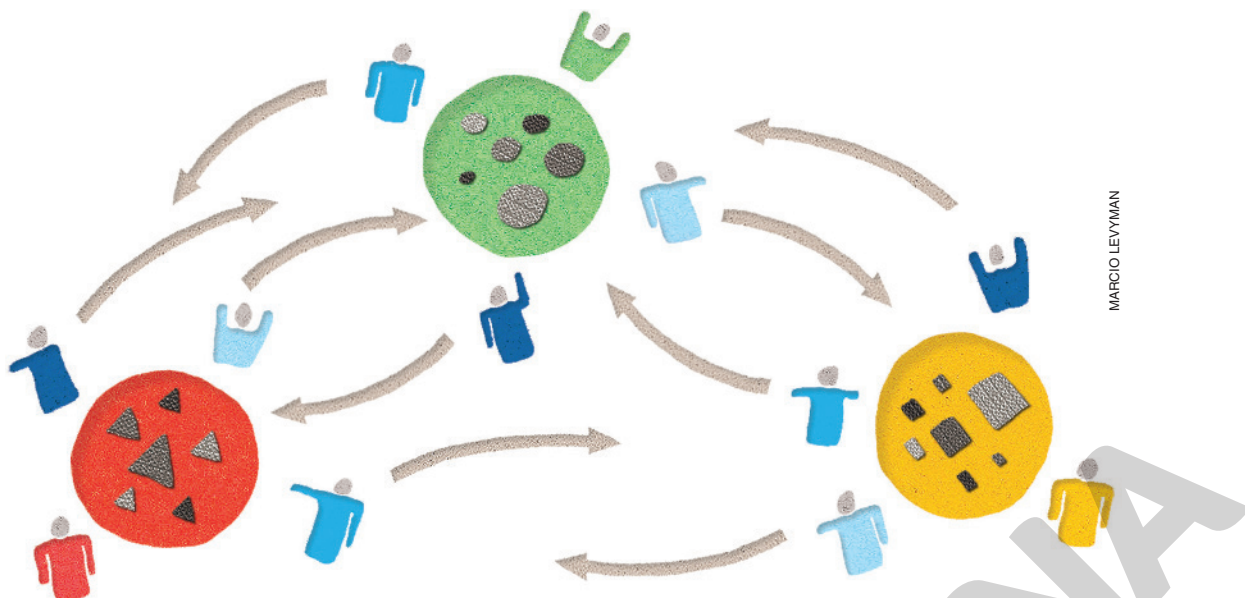
Em cada mesa, os participantes podem exercer a autogestão, ficando um responsável pela gestão do tempo (guardião do tempo) e outro pelos registros da discussão (escriba).

Para os registros, avalie a possibilidade de eles serem feitos em um mural coletivo, com uso de ferramentas como Padlet ou o Google Drive, ou com recursos analógicos, como folhas de *flip chart* e *post its*.

Esses registros apoiarão o anfitrião nos processos com os diferentes grupos.



AYAX/SHUTTERSTOCK



Após essa sessão, o grupo pode se reunir para investir em uma visão de percurso do que os estudantes estão vivenciando de atividades integradas ao longo dos três anos e analisar possibilidades de replanejamento com base nas aprendizagens observadas e nas que os estudantes precisam alcançar, considerando as competências e habilidades previstas na área e em Língua Portuguesa, nos diferentes campos de atuação.

É fundamental que cada vez mais o coletivo dos professores tenha essa visão de currículo, orientando as decisões conjuntas e o engajamento do estudante no caminho de aprendizagens que trilharão na escola, ao longo de sua formação.

Nesse movimento de (re)planejamento, vale considerar especialmente os temas que estão sendo favorecidos e o quanto eles estão contribuindo para um currículo contemporâneo, conectado com os interesses e as necessidades de formação das juventudes.

■ O que você leva deste percurso?

Em que seu processo ampliou a compreensão das possibilidades de integração dos componentes da área Linguagens e suas Tecnologias na formação integral dos jovens?

Que metas de desenvolvimento pessoal e profissional você se colocou em relação às práticas comprometidas com a formação crítica dos estudantes, a formulação e a resolução de problemas por meio das práticas de linguagens?

E em relação à abordagem temática?

Das atividades que vivenciou no processo autoformativo desse percurso, quais pretende compartilhar com outros colegas de componente? Quais avalia que poderão inspirar planejamento e curadoria de atividades para os estudantes?

Como avalia o avanço do trabalho em área na integração curricular? Que conquistas o grupo teve na construção de situações permanentes de aprendizagem com abordagem interdisciplinar focada nas práticas de linguagens de campos de atuação? E no desenvolvimento do olhar interessado e aberto para a construção de uma visão de percursos das atividades integradas, comprometida com o replanejamento em favor da progressão das aprendizagens?

Busque formas de registrar e significar seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional em seu portfólio.