

Estratégias para a formação continuada de professores: relato de experiência do Projeto Aprender a Estudar Textos em um Município da Região Metropolitana de São Paulo

Strategies for teachers' professional development: the experience of implementing the Learning to Study Texts Project in a municipality of Greater São Paulo

Por *Caroline Rezende*, pedagoga pela Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz e mestranda em Educação pela Universidad Nacional de La Plata (Mestrado em Escrita e Alfabetização). Formadora de professores do Laboratório de Educação desde 2021.

Contato: caroline@labeledu.org.br

José Carlos Souza, formado em Letras pela Universidade São Judas Tadeu e mestre em Crítica Genética pelo programa de Letras (Língua e Literatura Francesa) da Universidade de São Paulo (USP). Professor em cursos de graduação e pós-graduação do Instituto Vera Cruz. Formador de professores do Laboratório de Educação desde 2020.

Contato: josecarlos@labeledu.org.br

Nicole Paulet Piedra, cientista social e mestre em International Education Policy pela Universidade Harvard. Diretora de conteúdo do Laboratório de Educação.

Contato: nicole@labeledu.org.br

Resumo

O presente relato tem o objetivo de compartilhar uma experiência de implementação do Projeto Aprender a Estudar Textos (AET). Desenvolvida pelo Laboratório de Educação, a metodologia de formação continuada do Projeto apoia professoras dos 4º e 5º ano do Ensino Fundamental no estudo

Aprender a Estudar Textos é uma das metodologias desenvolvidas pelo Laboratório de Educação. Este texto foi editado por Bruna Caruso e o projeto é coordenado por Beatriz Cardoso e Nicole Paulet Piedra.



e planejamento de atividades que incorporam a linguagem acadêmica como ferramenta de ensino e de aprendizagem, tanto da leitura quanto da área de História. Por meio de um conjunto estruturado de ações formativas contribui à reflexão docente sobre interações comunicativas e práticas pedagógicas em torno dos textos escolares.

Palavras-chave: Estratégias. Formação. Texto. História. Linguagem

Abstract

This report seeks to document the implementation of the Learning to Study Texts Project (AET). Developed by Laboratório de Educação, the Project intends to support 4th and 5th grade teachers in planning and implementing activities that enhance students' reading skills and also their understanding of History while developing academic language skills. Through a sequence of formative activities, it contributes to teachers' understanding on how to use textbooks to promote constructive interactions and practices in the classroom.

Keywords: Strategies. Professional development. Text. History. Language

1. Introdução ao Projeto Aprender a Estudar Textos (AET)

Hoje em dia espera-se que as crianças desenvolvam habilidades de leitura que lhes permitam continuar aprendendo ao longo da vida e as preparem para enfrentar as demandas profissionais e cívicas do século XXI (SCHLEICHER, 2010). Por essa razão, o baixo desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações nacionais é um sinal de que o nosso país está longe de superar desafios estruturantes para o processo educacional. De acordo com a Prova Brasil de 2017, 44% dos alunos do 5º ano não alcançaram a proficiência esperada em compreensão leitora, sendo que 13% deles se encontravam em um “estágio crítico”. Além disso, a diferença entre os resultados obtidos pelos alunos de maior e menor nível socioeconômico foi de 30% (BRASIL, 2019). O cenário é preocupante visto que a compreensão de textos cumpre um papel fundamental na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas (BAILEY, 2007).



Esses resultados parecem indicar que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não é tão simples como parece. Mas quais seriam as razões para isso? Depois do ciclo de alfabetização, os textos que circulam nas escolas se tornam mais difíceis para os leitores que estão se iniciando no propósito de “ler para aprender” sobre diferentes conteúdos disciplinares. Os textos disponíveis nos livros didáticos que são distribuídos nas escolas públicas do Brasil podem dar a impressão de serem fáceis de compreender, já que não contam com mais do que dois ou três parágrafos. Porém, devido ao seu caráter acadêmico, os textos apresentam um nível de complexidade significativo, pois precisam “empacotar” várias informações em poucas linhas. É por isso que muitas vezes os alunos não conseguem responder sozinhos a perguntas “básicas” de compreensão. A complexidade dos textos costuma estar velada, tanto para a professora quanto para o aluno.

Entretanto, não significa que esse material deva ser desconsiderado. Os textos didáticos continuam sendo apropriados e úteis, desde que a professora consiga explorar seus vários elementos e estruturar um trabalho pedagógico que administre as dificuldades que se apresentam.

Pensando nisso, o Laboratório de Educação¹ (LABEDU) concebeu a metodologia Aprender a Estudar Textos (AET), cujo objetivo é ajudar professoras e professores do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental a incorporar a linguagem como ferramenta para ensinar e aprender, por meio de uma abordagem que contribua para desvendar com os alunos as várias camadas dos textos: não só “o que dizem” mas também “como dizem”. Para isso, espera-se que as docentes participem de encontros coletivos regulares nos quais um formador experiente, por meio do estudo dos materiais de referência do projeto, as ajudará a planejar e implementar sequências de atividades com as crianças centradas na leitura, análise e comentário de textos didáticos.

A formação busca contribuir para que as professoras se apropriem gradualmente de um modo de estruturar suas aulas no intuito de que os alunos estudem os textos das disciplinas, aprendendo sobre eles e por meio deles. Para isso, o projeto utiliza uma série de ferramentas pedagógicas fundamentadas em pesquisa, dentre elas uma plataforma estruturada² de conteúdos relacionados à linguagem específica dos textos didáticos de História, além de propostas, orientações e relatos de implementação de atividades para ensinar e aprender a estudar textos.

1. O Laboratório de Educação é uma organização não governamental que desenvolve metodologias para promover aprendizagens significativas dentro e fora da escola. Todos os nossos projetos são resultado de um ciclo permanente de pesquisa e implementação, que visa a sistematizar conhecimentos pedagógicos estratégicos, validados e aprimorados na prática por meio de aplicações piloto em parceria com redes públicas de ensino de diferentes regiões do Brasil. Para saber mais, acessar o site: <https://labedu.org.br/>.

2. Link para a plataforma: www.aprenderaestudartextos.org.br



O processo formativo se inicia pelo estudo de textos e planejamento de atividades que cumprem uma função “modelar”, ou seja, tem como base textos selecionados pelo time de especialistas do Laboratório de Educação em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto da área de História quanto de Língua Portuguesa. Esse cruzamento é fundamental, pois um dos achados de estudos recentes é que as crianças podem avançar concomitantemente no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e na aprendizagem de conhecimentos históricos (FANG & SCHLEPPEGRELL, 2008; MOSS, 2006, 2009; MOSS, et al., 2013; SCHLEPPEGRELL, 2001, 2004; UCCELLI, PHILLIPS GALLOWAY, AGUILAR & ALLEN, 2019). Não são objetivos mutuamente excludentes, muito pelo contrário, pois eles se potencializam.

O nosso intuito é propiciar um campo de experiências novas onde as professoras consigam aprimorar sua compreensão dos elementos linguísticos e didáticos que estão em jogo no planejamento de atividades para aprender conteúdos das áreas específicas e ver seus alunos pensando, falando e compreendendo melhor o que leem. Num segundo momento, depois de experimentarem o processo com os textos modelares, as professoras são convidadas a adaptar o repertório desenvolvido na formação, para trabalhar com os textos dos livros didáticos adotados pela sua rede de ensino. Ou seja, após se apropriarem dos conhecimentos e procedimentos em pauta, é proposto um passo em direção à autonomia, tendo em vista a diversidade de textos com os quais os docentes se deparam em sua trajetória profissional.

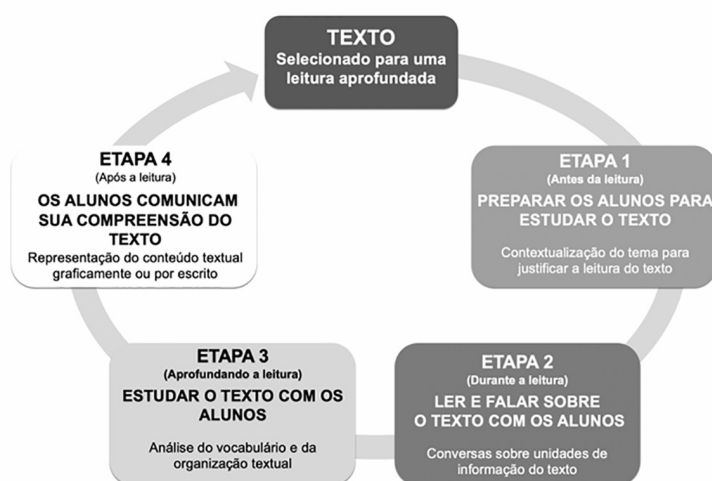
Alicerçado em princípios teóricos derivados da psicologia e da linguística cognitiva, o Projeto Aprender a Estudar Textos tem como objetivo aproximar as professoras de um repertório teórico e procedimental que lhes sirva de apoio ao planejamento. São apresentadas dez propostas modelares – cada uma organizada em torno de um texto – nas quais as professoras são convidadas a analisar e estudar um conjunto de atividades de leitura e estudo de textos que vão sendo implementadas em sala de aula com os estudantes. Assim, as situações formativas propostas, que ocorrem em ciclos, privilegiam a reflexão pedagógica em torno das ações das professoras e a relevância dos conhecimentos linguísticos e didáticos, sempre de maneira articulada à prática.

Para dar sustentação à implementação pedagógica em sala de aula, foi adotado o conceito de tarefas encadeadas, desenvolvido



por Ana Teberosky, que organiza uma sequência de atividades a serem propostas às crianças de forma a favorecer o necessário equilíbrio entre ações como observar, anotar, comentar, analisar a linguagem dos textos e ações voltadas à produção, a partir das compreensões alcançadas (2020).

Figura 1 - Sequência de tarefas encadeadas feitas com as crianças pelas professoras no âmbito do Projeto Aprender a Estudar Textos

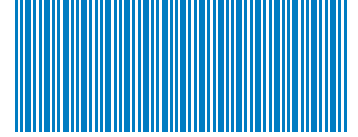


Fonte: elaboração própria

O projeto pretende, com esse conjunto de estratégias e ações, constituir-se como espaço privilegiado onde as professoras reflitam sobre a importância de promover um discurso educativo que inclui a participação dos estudantes, tendo em vista a compreensão do objeto de conhecimento e os recursos simbólicos para representá-lo e comunicá-lo – começando pelos textos acadêmicos de História, sua estrutura e a linguagem característica da área. Assim, ao longo da formação as professoras entraram em contato com um repertório que lhes permitiu incorporar em suas práticas de leitura: (i) um olhar para estruturas e recursos linguísticos dos textos acadêmicos desse campo específico de conhecimento; (ii) uma “arquitetura” de planejamento didático, baseada na concepção de “tarefas encadeadas” que articulam leitura, escrita e oralidade.

2. Projeto AET em um município da Região Metropolitana de São Paulo

O projeto enfrentou o contexto inusitado da pandemia de Covid-19, acarretando uma série de desafios para a equipe



do LABEDU e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A ação formativa, que teve seu início em fevereiro de 2020, foi interrompida após uma reunião inicial de apresentação e retomada somente no segundo semestre de 2021. Apesar de coincidir com a reabertura das escolas, os encontros formativos do projeto ocorreram inteiramente à distância, via plataforma Zoom.

Neste novo cenário, após quase um ano e meio, a implementação do AET no município teve a participação de 99 educadoras, sendo 81 professoras, 12 coordenadoras pedagógicas, cinco supervisoras da SEMED e um professor convidado de outra rede.

A formação ocorreu semanalmente às quartas-feiras em encontros de três horas. Pela manhã, as educadoras que lecionavam à tarde dividiam-se em dois grupos: um com as professoras do 4º ano, algumas coordenadoras pedagógicas e pelo menos uma integrante da equipe de supervisão da SEMED; outro com as professoras do 5º ano, outras coordenadoras pedagógicas e, também, pelo menos um integrante da equipe de supervisão da secretaria. À tarde, ocorria o mesmo, com as professoras que lecionavam de manhã. As atividades formativas eram planejadas e conduzidas por dois formadores³ do Laboratório de Educação, cada um responsável pelo acompanhamento de um mesmo grupo.

Como mencionado na introdução, o projeto conta com um conjunto de dez planejamentos modelares inicialmente estruturados para serem trabalhados com as professoras na ação formativa ao longo de um ano. Entretanto, devido ao tempo reduzido a um semestre no município, foi necessária a reorganização da proposta formativa de modo a contemplar apenas uma parte desse planejamento. Ao todo foram realizados 17 encontros formativos de três horas cada um, totalizando 51 horas de formação.

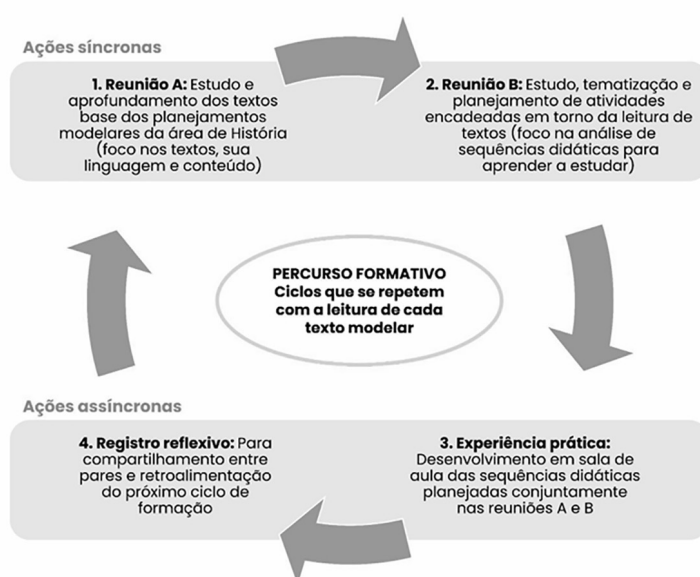
As professoras participantes contaram com quatro encontros de introdução ao projeto, sendo os dois primeiros encontros de apresentação. Estes tinham o propósito de sensibilizar as professoras diante dos desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura de textos acadêmicos das diferentes áreas do conhecimento. Nos dois encontros seguintes se buscou aproximar as professoras de uma caracterização dos textos acadêmicos de História e da abordagem didática construída pelo LABEDU com base no conceito de tarefas encadeadas da professora Ana Teberosky.

3. José Carlos Souza e Caroline Rezende, ambos autores do presente relato.



Após os encontros introdutórios e dentro de uma perspectiva na qual entendemos as professoras como sujeitos do processo formativo, organizamos um percurso “em espiral”, baseado na ação-reflexão-ação. Por isso, os conteúdos linguísticos, didáticos e curriculares não foram abordados de forma isolada, mas de forma articulada à prática. Ou seja, para implementar cada uma das dez propostas de atividades modelares do projeto, propusemos um recorte de estudo, análise e planejamento, que ocorreu de forma cíclica, conforme a imagem:

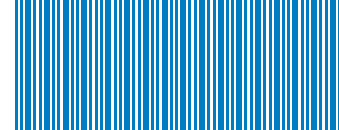
Figura 2 - Percurso formativo Projeto AET



Fonte: elaboração própria

O ciclo formativo em torno dos textos modelares se inicia com uma reunião A, em que o foco está no estudo do texto acadêmico de História e dos fenômenos linguísticos articuladores de seus enunciados. As professoras seguem para o segundo encontro, reunião B, momento em que, com base no estudo do texto realizado no encontro A, analisam, discutem e se apropriam do planejamento de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Nessa etapa, as participantes se apropriam de um repertório de tarefas encadeadas em torno da leitura e o estudo de textos, bem como de intervenções produtivas, a partir de uma reflexão sobre o modo como os estudantes costumam se apropriar da linguagem e do conteúdo dos textos.

Dados os encontros A e B, as professoras desenvolvem as atividades de leitura e estudo do texto planejadas no encontro B em sala de aula com seus estudantes e compartilham suas



impressões, conquistas e desafios a respeito das atividades desenvolvidas, antes de iniciar o estudo de um novo texto. Para dinamizar esse compartilhamento, favorecendo trocas diretas entre as participantes antes e depois desse momento, optou-se por criar um espaço virtual para socializar registros (fotos, vídeos, áudios, produções dos estudantes) propostos a partir de consignas reflexivas desenvolvidas pela equipe de formação do projeto.

Após os momentos dedicados ao trabalho com os planejamentos modelares, as professoras foram convidadas a analisar os textos do livro didático de História da rede e, com apoio das ferramentas digitais do projeto e a orientação dos formadores, desenvolver seus próprios planos de aula para colocar em prática com as crianças.

3. Destaques do percurso formativo

O planejamento de um processo de formação docente exige da equipe responsável constantes análises para formular estratégias formativas que possibilitem a apropriação de diferentes tipos de conteúdo pelas professoras. Assim como no planejamento do trabalho com as crianças nos perguntamos sobre quais as condições didáticas a serem garantidas para que aprendam, também se faz necessária essa reflexão quando tratamos da aprendizagem do adulto profissional.

Diante dessa perspectiva, a equipe de formação buscou estruturar desafios por meio dos quais as professoras fossem convidadas a mobilizar o que já fazem e sabem fazer para analisar situações de leitura de textos acadêmicos, planejar intervenções específicas à luz dos objetivos das diferentes etapas das sequências de atividades propostas, atentar-se e interpretar as pistas sobre as aprendizagens construídas pelos alunos – ou seja, desafios práticos e reflexivos para que as professoras, ao tentar superá-los, incorporassem novos elementos e referências no raciocínio pedagógico. No entanto, qual o “tamanho” dos desafios a serem proporcionados? Se à professora são apresentados questionamentos, incógnitas, propostas de análises com as quais não possui elementos básicos para lidar, a atividade se torna improdutiva. Se o desafio proposto tratar de elementos para os quais “já possui respostas”, ou, melhor dizendo, trata-se de um aspecto do conteúdo formativo que ela já domina, mais uma vez caímos no esvaziamento do potencial da ação formativa.



Dessa forma, a organização dos ciclos de encontros do Projeto Aprender a Estudar Textos levou em consideração a natureza e complexidade dos desafios necessários para proporcionar uma experiência construtiva às professoras, a partir de um repertório de estratégias formativas para o desenvolvimento profissional. Neste relato, destacam-se aspectos fundamentais dessa implementação: a progressão didática adotada no trabalho com as perguntas-guia – intervenções para mediar uma leitura aprofundada de textos com as crianças – e a homologia de processos como premissa formativa.

3.1 Perguntas-guia: progressão formativa

As perguntas-guia são ferramentas de apoio à mediação docente e orientam a interação dos estudantes com o texto em sua forma e conteúdo, bem como a interação entre pares para a atribuição e negociação de sentidos. Elas ajudam as professoras a focalizar a atenção das crianças para elementos-chave do texto, promover indagações sobre as pistas que o texto oferece para nomear e interpretar relações próprias da área de História, informar o suficiente para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos e, concomitantemente, provocar questionamentos que impulsionem novas descobertas. Tudo isso supõe o uso de um conjunto de ações cognitivas pelos alunos como: pensar, acreditar, saber, explicar, compreender, sugerir, definir etc. Ou seja, de comportamentos e práticas “letradas” necessárias para comentar e analisar textos escritos e os processos de compreensão.

Diante do exposto, nada mais pertinente do que tratá-las na formação com as professoras. Mas como começar a abordá-las? Uma primeira aproximação com esse conteúdo formativo deve oferecer ao docente acesso a um repertório de perguntas (“o que fazer”) bem como uma reflexão sobre os diferentes propósitos leitores (“por que fazer”). Além disso, os modelos oferecidos no primeiro momento precisam evidenciar que as perguntas podem variar de acordo com o foco que se quer dar ao estudo do texto, de acordo com suas características particulares. Ora as perguntas se dedicam à forma, ora se dedicam ao conteúdo e assim mobilizam estratégias para que o leitor use as ferramentas necessárias para a compreensão.

Para alcançar este objetivo formativo, iniciamos um processo que pressupunha a progressão da complexidade. Vejamos abaixo um quadro que expõe detalhadamente os objetivos, as estratégias utilizadas e a complexificação das propostas:

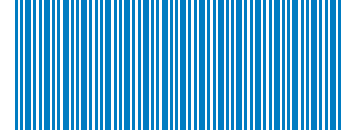


Figura 3 - Progressão das atividades reflexivas com foco nas perguntas-guia

	Primeira reunião - modelo	Segunda reunião - cooperação	Terceira reunião - autonomia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre como as perguntas-guia podem contribuir para a compreensão dos textos. - Reconhecer que perguntas variadas podem mobilizar diferentes respostas. - Conhecer um repertório de perguntas-guia e inferir seus diferentes propósitos. - Conhecer um repertório de propósitos e antecipar perguntas-guia apropriadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que as perguntas-guia podem apoiar os estudantes na compreensão tanto do conteúdo histórico quanto na forma como o texto se apresenta. - Analisar perguntas-guia e identificar quais dimensões de análise ela apoia: participantes, acontecimentos, tempo e relações de causalidade (com ênfase na forma ou conteúdo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir/planejar perguntas-guia a serem feitas aos estudantes com base no texto de referência, anotado pelo grupo (destaques de forma e conteúdo).
Estratégias formativas	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de perguntas-guia - Reflexão com base nas perguntas: <i>Todas são iguais? Levam ao mesmo tipo de resposta? Como ajudam a ampliar a compreensão do texto?</i> - Atividade de complementação das perguntas-guia com as respostas que as crianças mobilizam. - Reflexão com base nas perguntas: <i>Qual a intenção do professor mediador da leitura ao fazer essa pergunta? De que forma a pergunta contribui para a compreensão do texto?</i> - Apresentação e análise dos propósitos das perguntas-guia. <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos propósitos e das perguntas e respostas (em desordem). - Identificação de perguntas e propósitos, assim como respostas e perguntas correspondentes. 	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção de diálogo sobre o papel do mediador no aprofundamento da leitura dos textos de História. - Destaque para a importância de que as perguntas feitas pela professora não possuam caráter avaliativo, mas sim mobilizador de reflexões com o intuito de que os estudantes construam sentidos para o texto, o compreendam utilizando as “chaves de linguagem” e se apropriem do conteúdo histórico. <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de diferentes perguntas-guia elaboradas para colocar em relevo o conteúdo e a forma do texto. - Solicitação de análise dos aspectos que as perguntas evidenciam e diálogo em torno das justificativas apresentadas pelas participantes. 	<p>1º momento:</p> <p>Destaque de um aspecto de linguagem que pode ser enfatizado com os estudantes: forma como participantes, temas e referentes são retomados de várias maneiras (pronomes, marcas verbais de tempo e pessoa e outros elementos que remetem a palavras ou enunciados do texto).</p> <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do texto anotado com destaque para os aspectos que serão tematizados com os estudantes. - Solicitação de elaboração de perguntas-guia que foquem tanto na forma quanto no conteúdo.

Fonte: elaboração própria



Como podemos observar, do primeiro para o segundo encontro prevemos um crescente desafio: enquanto no primeiro encontro o foco estava na tomada de consciência sobre o papel que as perguntas-guia cumprem na aproximação das crianças com o texto, assim como dar visibilidade ao fato de que diferentes perguntas respondem a diferentes propósitos; no segundo encontro, avançamos com a ideia de que existem perguntas privilegiadas à mobilização do olhar do estudante para a forma e para o conteúdo histórico. Também no segundo encontro, introduzimos um repertório de perguntas-guia voltado para identificar, comentar e analisar elementos centrais dos textos acadêmicos de História: participantes, acontecimentos, tempo e relações de causalidade.

No terceiro encontro, há uma expectativa de maior autonomia das professoras nos quesitos “análise do texto” e “elaboração de perguntas-guia”. Vale mencionar que a análise do texto é condição para a elaboração das perguntas-guia, visto que a razão da existência das perguntas tem íntima relação com a compreensão que se espera do texto. Por um lado, a análise oferece insumos para mapear elementos constitutivos do texto que exigem uma mediação cuidadosa e intencional, por outro lado, o estudo das perguntas-guia também evidenciou o potencial de qualificar a análise do texto feita pelas professoras. Nesse sentido, na medida em que as professoras compreenderam os propósitos das intervenções, aperfeiçoaram o olhar para os componentes do texto.

A respeito desses procedimentos de mediação das professoras para o estudo do texto com as crianças, uma coordenadora escreveu a seguinte reflexão sobre as aulas acompanhadas por ela:

Algo que muito tem chamado a minha atenção em meus momentos de acompanhamento de aula são os diálogos que se desenvolveram por questionamentos, onde a professora apresenta o conteúdo de estudo e começa a explorar com os alunos trechos do texto, e assim os alunos apresentam seus conhecimentos, a professora questiona e busca ainda mais de cada um, traz algumas informações, porém tudo se constrói durante a aula (...).

Percebe-se, portanto, que o diálogo em torno do texto proporcionado por meio da utilização de perguntas-guia tem chamado atenção das educadoras e das crianças para as aulas de História, a ponto de comentarem o quanto achavam produtivos e interessantes esses momentos.



Ao longo dos encontros, utilizamos registros escritos do trabalho de professoras que já haviam participado da formação em edições anteriores para tematizar diversos aspectos da prática. Esta estratégia permitiu a abordagem de conteúdos didáticos que alimentaram o processo de aprendizagem das professoras sobre como conduzir as atividades com os estudantes. Os exemplos, situações prototípicas de implementação das sequências didáticas que foram analisadas, não são tratados na formação como práticas a serem reproduzidas, mas como referências que podem ampliar o repertório das professoras a partir de uma compreensão mais aprofundada do sentido de diferentes estratégias e intervenções para promover aprendizagens específicas.

Evidenciar os procedimentos docentes contidos nos relatos por meio de perguntas permitiu às professoras descobrir formas de articular teoria e prática, assim como vislumbrar sua própria ação em sala de aula. À medida que desenvolviam as sequências didáticas, a análise de relatos ganhou maior significado, pois, ao se depararem com desafios como o de escolher a melhor pergunta a se colocar aos estudantes para mobilizar interpretações e reflexões sobre o texto, os docentes compreenderam o quanto a tematização dos relatos poderia servir como referência para o planejamento e a ação cotidiana.

Abaixo, temos um exemplo de registro dedicado ao primeiro texto estudado junto com os estudantes. Nele, uma professora do 4º ano da turma de formação registrou as perguntas que fez aos estudantes e as respostas que foram mobilizadas.

Figura 4 - Registros da professora

30. **Por exemplo! Por exemplo!** A professora segue a releitura do texto agora com o suporte de ter o mesmo afixado na lousa. A mesma ainda faz destaques e entonações das palavras chaves enquanto realiza a releitura.

31. Qual palavra nos mostra no texto que eu vou mostrar as diferenças entre os costumes dos portugueses e dos indígenas?

Por exemplo!

32. e qual palavra nos mostra que eu estou comparando os costumes dos portugueses com os costumes dos indígenas?

Enquanto!

Fonte: professora do 4º ano da turma de formação

Neste exemplo, é possível notar que a professora já demonstrava um conhecimento acerca dos diferentes propósitos



das perguntas-guia, de forma a que ora coloquem o foco no conteúdo, ora na forma – provavelmente resultado das estratégias incorporadas no processo formativo. Nesse sentido, os relatos exercem o papel de apresentar exemplos de como proceder ante os textos e à interação com os estudantes. Esses exemplos, quando discutidos e analisados na formação, operam como fontes de informação para as demais professoras, exercendo um papel estruturante do planejamento. Além disso, ajudam a antecipar dúvidas que as crianças terão e apoiam as professoras com perguntas-guia previamente “testadas”.

Vale frisar que esta professora também imprimiu em seu registro uma forma muito parecida com a dos relatos estudados na formação, destacando em discurso direto o diálogo entre professor e estudantes.

Figura 5 - Exemplos de orientações e perguntas-guia



Fonte: Plataforma Aprender a Estudar Textos

A partir do exemplo oferecido na formação (figura 5), a professora se utilizou do recurso dos balões para documentar e relacionar as perguntas-guia formuladas por ela às respostas mobilizadas pelos estudantes. Tal situação evidencia como modelos oferecidos na formação são potencialmente incorporados como procedimentos pelos docentes que ajudam a consolidar a apropriação de conhecimentos didáticos promovida por meio de diferentes ações formativas que se retroalimentam. Ao longo de toda a formação, os formadores disponibilizaram e utilizaram, intencionalmente, recursos didáticos que oferecem potencial para serem aprendidos e aplicados. A docente, a partir de suas experiências no processo de aprendizagem, elabora novas experiências com os alunos: criamos um contexto de homologia de processos.



3.2 Homologia de processos

Na ocasião da última reunião A, dedicada à análise e ao estudo dos textos a serem trabalhados com as crianças, uma docente se viu em meio a dúvidas em relação aos fenômenos de “causa e consequência”, ambos presentes na análise realizada com maior autonomia pelas participantes. A professora compreendia as relações entre os acontecimentos, mas não conseguia atribuir sentido à expressão “causa” a ponto de conceber que se tratava do nome que damos ao evento causador, o motivo pelo qual as chamadas “consequências” se dão. Essa dúvida surgiu num primeiro momento, quando estavam trabalhando em pequenos grupos na identificação de elementos-chave do texto (informações próprias dos textos de história e a linguagem usada para apresentá-las). No retorno para a discussão coletiva, pediu a palavra para manifestar, com certa aflição, suas dúvidas.

O texto em questão, entre outros aspectos, tratava da relação entre o adoecimento e morte dos indígenas por causa do contato com os colonizadores. Nesse texto, em particular, a ordem cronológica entre causa e consequência não aparecia escrita de forma linear, como se pode ver no trecho a seguir:

Milhares de indígenas adoeceram e morreram ao entrar em contato com doenças dos colonizadores europeus. Muitos grupos foram mortos pelos colonizadores em combates, massacres e trabalhos forçados. (APIS, 2020)

Diante de tal dúvida, a formadora, atenta ao desafio de compreensão evidenciado pela professora em relação à linguagem do texto, optou pela produção coletiva de um pequeno esquema que materializasse graficamente as relações causais (além de aproveitar o esquema para elaborar “perguntas-guia” que apoiassem a reflexão sobre forma e conteúdo do texto).

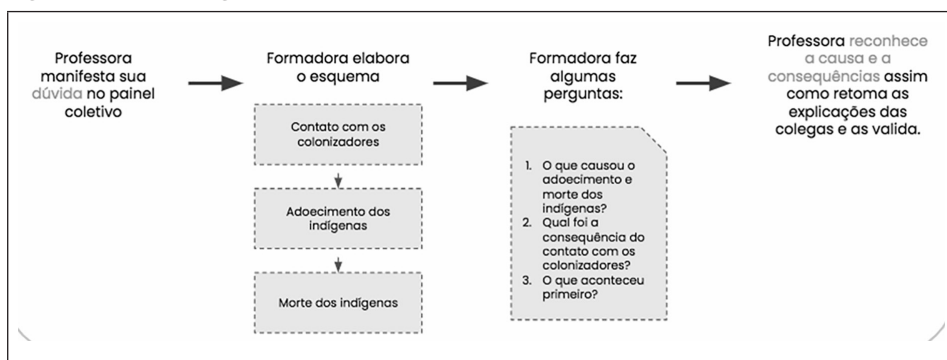
Antes da ação da formadora, tanto no subgrupo quanto no painel coletivo, as colegas de grupo já haviam tentado explicar que o adoecimento e a morte das populações indígenas eram apresentadas no texto como consequências do contato com os colonizadores, configurando esse contato como a causa por trás desse acontecimento. No entanto, a docente parecia conceber a relação de causalidade no sentido contrário, entendendo o adoecimento e a morte como a “causa”. Uma hipótese da equipe de formação sobre o que ocasionou essa dificuldade é que em vez de usar conectores causais explícitos, o texto estabelece as relações de causalidade entre uma informação e outra por meio do uso de um marcador com função temporal (“ao entrar em



contato”). Uma leitura compreensiva exige inferir tais relações, que são comuns nos textos acadêmicos, mas que ainda recebem pouca atenção na formação de educadores e educadoras.

Tal forma de estruturação do texto pode ter gerado um desafio maior à docente. Apesar disso, estava disposta a sanar suas dúvidas, pois se tratava de uma compreensão do conteúdo linguístico em pauta e necessário para planejar e realizar um trabalho consistente com as crianças em sala de aula. Vejamos uma representação gráfica que sintetiza o que ocorreu nesse momento:

Figura 5 - Homologia de processos



Fonte: elaboração própria

Os “esquemas” ou “diagramas de enlace” são propícios para analisar e representar as relações causais, que mediante linhas e flechas promovem conexões entre os acontecimentos. Nesse sentido, é possível perceber que muitas das estratégias didáticas propostas para o uso com as crianças podem ser usadas pelos formadores junto às professoras quando identificada a devida necessidade. O uso do esquema nessa ocasião foi um facilitador para a compreensão de relações complexas e observação sobre a forma como o texto foi escrito.

A professora relatou ainda que se sentiu muito desafiada ao desenvolver as atividades do projeto, que sempre ia para sua aula bastante preocupada. Explicitou que o próprio exemplo que estava sendo trabalhado gerava bastante insegurança. A formadora, por sua vez, ponderou que todos estavam passando por um processo desafiador de compreensão de um conteúdo que é novo. Nesse momento, a professora expôs que um de seus alunos já a havia questionado quanto ao que seria causa e ao que seria consequência em um outro texto e que ela resolveu não estabelecer uma resposta fechada por conta da dúvida que acabara de superar. A formadora, então, convidou a professora a pensar



na homologia de processos que permeou o percurso formativo e permitiu a apropriação de estratégias que poderiam ajudar no fazer didático. Explicou que agora que ela tinha alcançado o entendimento sobre as relações de causa e consequência, o mesmo processo realizado com ela, a produção do esquema, as perguntas-guia, o compartilhamento de ideias, poderia ser feito pela professora com seus estudantes para que também pudessem chegar às mesmas conclusões acerca das relações causais. Inclusive, sugeriu que a docente voltasse ao texto em que ficaram com dúvidas para a construção de um esquema que os ajudasse na atribuição de sentido para o texto.

4. Considerações finais

A “medida certa” para o trabalho formativo encontra-se entre o domínio e recorte dos conteúdos escolhidos como objeto de aprendizagem pelas professoras, a formulação de estratégias privilegiadas para o tratamento específico desses conteúdos, o conhecimento dos saberes das profissionais com os quais se está trabalhando e, claro, a valorização de tais saberes (TEBEROSKY, 1992). Um contexto de formação democrático que respeita a diversidade e o processo de apropriação de cada sujeito é a base para que o desenvolvimento profissional ocorra de forma consistente e sustentável. Para isso, no Projeto Aprender a Estudar Textos buscamos articular diferentes experiências, que são planejadas intencionalmente pelos formadores visando à progressão de desafios e conquistas pelo grupo, mas vivenciadas de maneira singular por cada uma das professoras participantes. O conhecimento organizado e sistematizado nos materiais (cadernos, plataforma etc) serviram como referência para que os formadores compreendessem e promovessem o entendimento das participantes sobre o “porque” e “para que” de determinadas ações, sequências encadeadas de atividades e dos planejamentos sugeridos. É por este repertório estruturado ao longo de anos de pesquisas e implementações-piloto em outros contextos que foi possível desenvolver um percurso com marcos e expectativas comuns, seguindo uma progressão base que cria espaço para a inclusão e o diálogo com as questões das professoras, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica e os objetivos que estão em jogo na proposta deste projeto.

A receptividade das professoras e o engajamento com as atividades geraram um campo propício para aprendizagens



significativas, tanto para as crianças quanto para as professoras. À medida que o processo formativo se desenrolava foi ficando visível como certas reflexões traziam maior segurança e conhecimento para o trabalho que realizam em torno dos textos acadêmicos. Paralelamente, o entusiasmo e a adesão dos estudantes às atividades que se desenvolviam em sala de aula evidenciaram a ideia de que uma professora ciente das especificidades de sua tarefa pode contribuir de forma diferenciada na formação das crianças. O acompanhamento desta implementação reforçou o alcance e a pertinência do Projeto Aprender a Estudar Textos.

REFERÊNCIAS

BAILEY, A.L. **The language demands of school**: Putting academic English to the test. New Haven, CT: Yale University Press. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório SAEB 2019. Brasília: MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_2017.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

FANG, Z. & SCHLEPPEGRELL, M.J. **Reading in Secondary Content Areas**. A language-based pedagogy. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. 2008.

MOSS, G. Textbook language, teacher mediation, classroom interaction and learning process: The case of natural and social science textbooks in Barranquilla, Colombia. En B. Leial & T. Berber Sardinha (Eds.), **Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress**. São Paulo, Brasil: PUCSP, 2007. 879-894 p.

MOSS, G. Los textos escolares en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y su relación con los procesos de aprendizaje. El caso de Colombia. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, ed. 25(3), 2009. 657-663 p.



MOSS, G., CHAMORRO, D., BARLETTA, N. & MIZUNO, J. **La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español**. Onomázein Revista de Lingüística, Filología y Traducción, ed. 28, 88-104 p. 2013.

SCHLEICHER, A. **Assessing Literacy Across a Changing World**. Science, ed. 328. 2010. 433-434 p.

SCHLEPPEGRELL, M. **Linguistic features of the language of schooling**. Linguistics and Education, ed. 12(4), 431-459 p. 2001. Disponível em: <[https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00073-0](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00073-0)>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

SCHLEPPEGRELL, M. **The language of schooling**. A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2004. 208 p.

SIMIELLI, M.E.; CHARLIER, A.M. **Projeto Ápis: História 4º Ano**. São Paulo: Ática Didáticos, 2020. 45 p.

TEBEROSKY, A. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Ana Teberosky; coordenação Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2020 – Laboratório de educação: toda criança pode aprender.

UCCELLI, P., PHILLIPS GALLOWAY, E., AGUILAR, G. & ALLEN, M. **Amplifying and Affirming students' voices through CALS-informed instruction**, Theory Into Practice, ed. 59(1). 2019. 75-88 p. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665413>>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

Recebido em: 20/06/2022.

Aprovado em: 15/08/2022.

