

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA

FERNANDA MARISA PEREIRA

INNOPEDA® - PEDAGOGIA DA INOVAÇÃO: Configuração de proposta de
produção textual para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental – anos
iniciais.

João Pessoa
Junho de 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA

FERNANDA MARISA PEREIRA

INNOPEDA® - PEDAGOGIA DA INOVAÇÃO: Configuração de proposta de produção textual para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Dissertação apresentada para defesa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Professora Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

João Pessoa
Junho de 2022

FERNANDA MARISA PEREIRA

INNOPEDA® - PEDAGOGIA DA INOVAÇÃO: Configuração de proposta de produção textual para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa

ORIENTADORA (UFPB)



Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

EXAMINADORA (UFPB)



Prof. Dr. Márcio Martins Leitão

EXAMINADOR (UFPB)

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P436i Pereira, Fernanda Marisa.

INNOPEDA® - pedagogia da inovação : configuração de proposta de produção textual para alunos do quinto ano do ensino fundamental - anos iniciais. / Fernanda Marisa Pereira. - João Pessoa, 2022.
107 f. : il.

Orientação: Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Pedagogia da inovação. 2. Innopeda®. 3. Aprendizagem colaborativa. 4. Metodologia ativa. 5. Produção textual. I. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.013(043)

Dedicatória:

Dedico esse trabalho a minha mãe, dona Márcia, por sempre acreditar em mim e por sempre sonhar grande para mim e para meu irmão, Felipe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e aos professores do Mestrado Profissional Linguística e Ensino (MPLE), por me oportunizarem o seguimento de minha formação acadêmica.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, que desde o início motivou-me e guiou-me para a realização deste trabalho de forma assertiva e serena, ensinando-me a ser uma professora pesquisadora.

Agradeço aos professores que constituíram a banca examinadora de minha dissertação: Prof. Dr. Márcio Martins Leitão e Profa. Dra. Eliana Vasconcelos da Silva Esvael. Obrigada pelo tempo despendido e por todas as contribuições e valiosas sugestões para o desenvolvimento deste trabalho.

Minha gratidão incondicional àquela que dediquei essa pesquisa, minha mãe, dona Márcia, que sempre sonhou junto com seus filhos o crescimento profissional através dos estudos e dedicação à busca pelo conhecimento.

Às minhas colegas do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, que estiveram juntas comigo nessa caminhada divertida, Juliana e Luciana.

Especial agradecimento à escola ISO Fundamental e seus diretores. À Universidade de Turku e às professoras Marjo Joshi e Milla Jarvipetaja.

Muito obrigada a minha amiga de profissão, Juliany Torres, a aplicação de meu projeto de intervenção aconteceu por meio de sua ajuda, praticidade, sua genialidade em resolver conflitos e crer no sucesso do resultado final.

Gratidão aos meus colegas de profissão, Lucas, Milene e Thaís, por dividirem comigo seus anseios e conquistas, suas dificuldades e belas realizações. Gratidão ao professor Luís Miranda, mestre e colega de profissão que tanto me ensinou em cada interação do cotidiano escolar.

Agradeço aos pais de meus alunos que acreditaram no projeto e consentiram a participação das crianças. E, principalmente, agradeço aos meus alunos escritores que tão aplicados, participativos e maravilhados envolveram-se nesse trabalho.

Enfim, meus sinceros agradecimentos a todos que, em algum momento, contribuíram para a construção dessa pesquisa.

RESUMO

Este é o resultado de um projeto de intervenção que se configura como uma proposta de produção textual para alunos do quinto ano do ensino fundamental, baseada nos pilares e competências da Estratégia de Ensino Finlandesa – INNOPEDA® - A Pedagogia da Inovação. A motivação para realização deste trabalho é justificada pelo fato de que lecionei em uma unidade de ensino que adota tal estratégia, na qual foi realizada a pesquisa. Para ensinar aos moldes da Innopeda®, participei de um curso de capacitação de duração de um ano, e recebi certificação pela Universidade de Turku, na Finlândia. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é desenvolver uma proposta didática de produção textual baseada na Estratégia de Ensino Innopeda® como forma de esquadrihar as contribuições da pedagogia da inovação para a melhoria do trabalho com produção textual e avaliação de produção textual dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Como objetivos específicos, busquei averiguar a aplicação dos métodos da estratégia finlandesa, tais como aprendizado ativo, atividades práticas, diálogo, interação para o desenvolvimento de trabalho com produção textual e avaliação de produção textual, partindo da leitura de livro literário. Para além desses objetivos específicos também busquei identificar as habilidades adquiridas mobilizadas pela aplicação de tais métodos. Tentei comprovar as contribuições dessa estratégia finlandesa para o aperfeiçoamento do trabalho com produção textual e avaliação textual de alunos do quinto do ano ensino fundamental. Para compor os estudos sobre a configuração da proposta de produção textual, este texto versa sobre competências futuras que se pretende atingir nos alunos; como também sobre a importância de um planejamento escolar que contemple leitura e produção textual. Para traçar o itinerário teórico-metodológico, foram combinadas informações de publicações científicas de diversos autores da Universidade de Turku de Ciências Aplicadas (TUAS), disponibilizadas pelo site Innopeda®; com o que expõe outros autores como: Geraldi (1996, 2006, 2104), Koch e Elias (2015), Rojo (2019) e Marcuschi (2008, 2010, 2012), Kleiman (2002), Cosson (2009, 2014), Bordini e Aguiar (1993), Dolz e Schneuwly (2004), Figueiredo (2002), Cagliari (2009) e a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018).

Palavras-chave: Innopeda®, aprendizagem colaborativa, metodologia ativa, produção textual.

ABSTRACT

This is the result of an intervention project that is configured as a proposal of textual production for students of the fifth year of elementary school, based on the pillars and competences of the Finnish Teaching Strategy - INNOPEDA® - The Pedagogy of Innovation. The motivation for carrying out this work is justified by the fact that I taught in a teaching unit that adopts such a strategy, in which the research was carried out. To teach along the lines of Innopeda®, I participated in a one-year training course, and received certification from the University of Turku, Finland. Thus, the general objective of this work is to develop a didactic proposal for textual production based on the Innopeda® Teaching Strategy as a way of scrutinizing the contributions of innovation pedagogy to improve work with textual production and evaluation of textual production of students from the fifth year of Elementary School – early years. As specific objectives, I sought to investigate the application of Finnish strategy methods, such as active learning, practical activities, dialogue, interaction for the development of work with textual production and evaluation of textual production, starting from the reading of a literary book. In addition to these specific objectives, I also sought to identify the acquired skills mobilized by the application of such methods. I tried to prove the contributions of this Finnish strategy for the improvement of the work with textual production and textual evaluation of students of the fifth year of elementary school. To compose the studies on the configuration of the proposal of textual production, this text deals with future competences that are intended to be achieved in students; as well as on the importance of school planning that includes reading and textual production. In order to trace the theoretical-methodological itinerary, information from scientific publications by several authors from the Turku University of Applied Sciences (TUAS) was combined, made available on the Innopeda® website; with which other authors such as: Geraldi (1996, 2006, 2104), Koch and Elias (2015), Rojo (2019) and Marcuschi (2008, 2010, 2012), Kleiman (2002), Cosson (2009, 2014), Bordini and Aguiar (1993), Dolz and Schneuwly (2004), Figueiredo (2002), Cagliari (2009) and the National Curricular Common Base – the BNCC (2018).

Keywords: Innopeda®, collaborative learning, active methodology, textual production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção de linguagem, sujeito escritor, texto e escrita

Quadro 2 – Plano de aula – Exemplo

Quadro 3 – Sequência dos planos de aula

Quadro 4 – Plano de aula – Modelo 1

Quadro 5 – Plano de aula – Modelo 2

Quadro 6 – Plano de aula – Modelo 3

Quadro 7 – Plano de aula – Modelo 4

Quadro 8 – Plano de aula – Modelo 5

Quadro 9 – Aspectos abordados na avaliação do aluno-corretor

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Etapas da vida escolar na Finlândia

Figura 2 – Pilares da Pedagogia da Inovação

Figura 3 – Banner exposto em sala nos dias de autoavaliação

Figura 4 – As competências da Inovação

Figura 5 – Produção de textos – BNCC – Anos Iniciais

Figura 6 – Capa do livro “As cores no mundo de Lúcia”

Figura 7 – Páginas internas do livro “As cores no mundo de Lúcia”

Figura 8 – Slide da roda de conversa sobre o livro “As cores no mundo de Lúcia”

Figura 9 – Dia de leitura e troca de conhecimento

Figura 10 – Dia de revisão do texto do colega

Figura 11 – Primeira versão do texto de Maria

Figura 12 – Ficha de avaliação do texto de Maria

Figura 13 – Versão final do texto de Maria

Figura 14 – Primeira versão do texto de Luiz

Figura 15 – Ficha de avaliação do texto de Luiz

Figura 16 – Versão final do texto de Luiz

Figura 17 – Primeira versão do texto de Márcia

Figura 18 – Ficha de avaliação do texto de Márcia

Figura 19 – Versão final do texto de Márcia

Figura 20 – Primeira versão do texto de Carlos

Figura 21 – Ficha de avaliação do texto de Carlos

Figura 22 – Versão final do texto de Carlos

Figura 23 – Primeira versão do texto de Marina

Figura 24 – Ficha de avaliação do texto de Marina

Figura 25 – Versão final do texto de Marina

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	21
1.1 A pedagogia da Inovação – A estratégia INNOPEDA®	21
1.1.2 A educação na Finlândia	21
1.1.3 A docência como professora certificada INNOPEDA®	25
1.2 O desenvolvimento de competências em atividade de produção textual.....	33
1.2.1 Combinando as competências da BNCC com as competências da Pedagogia da Inovação	39
CAPÍTULO 2	47
2.1 Cenário e alunos envolvidos	47
2.2 Leitura de livro literário como motivação para a produção textual	47
2.3 Trabalho com gênero Resenha	53
2.4 A avaliação por pares	57
2.5 Plano de aula – Projeto de intervenção	60
CAPÍTULO 3	71
3.1 Percurso metodológico	71
3.1.1 Plano de aula 1 – A leitura do livro literário	72
3.1.2 Plano de aula 2 – Criação da ficha de avaliação do revisor	74
3.1.3 Plano de aula 3 – Produção de Resenha	76
3.1.4 Plano de aula 4 – Revisando o texto do colega.....	77
3.1.5 Plano de aula 5 – Reescrita do texto.....	80
3.2 Análise dos efeitos da estratégia Innopeda® na produção textual dos alunos	80
3.2.1 Análise das fichas de avaliação	81
3.2.2 O trabalho de Maria e seu colega-corretor.....	83
3.2.3 O trabalho de Luiz e seu colega-corretor	86
3.2.4 O trabalho de Márcia e seu colega-corretor	90
3.2.5 O trabalho de Carlos e seu colega-corretor	93
3.2.6 O trabalho de Marina e seu colega-corretor	96
3.2.7 Término do projeto de intervenção	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Atualmente, a sociedade recompensa os indivíduos pela forma como usam e aplicam seu conhecimento. O grande diferencial é agir com criatividade, ter pensamento crítico, saber comunicar-se, ser colaborativo, usar a tecnologia em busca de uma comunidade mais sustentável. A maior urgência do ensino na atualidade é criar orientações flexíveis que auxiliem no preparo dos alunos para que sejam versáteis o bastante e possam se moldar a diversos cenários possíveis. Os estudantes precisam entender a consequência de suas ações, precisam agir e pensar de forma crítica e consciente para que possam se moldar a esses cenários que cada dia se tornam mais imprevisíveis.

Esse desejo de educar para a vida, faz com que nós, professores, repensemos nossas práticas educativas, os currículos escolares, a forma como avaliamos nossos alunos. Nesse sentido, já é sabida a existência de escolas que utilizam metodologias ativas em seu processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo, cito a Escola Nossa Senhora do Carmo, localizada no município de Bananeiras-PB, pesquisada e apresentada em sua tese de doutorado pela Prof. Dra. Leila Rocha Saramento Coelho. A pesquisadora Leila (2015, p.192) ressalta que “o trabalho desenvolvido na escola apontou o esforço de construir essa ponte com a família, de fortalecer, aprofundar e alargar a cultura local”. Trata-se de uma escola rural que acolhe toda a comunidade escolar em seu planejamento de práticas educativas, tudo pensado diante de uma necessidade identificada. Nesse espaço, desenvolvem-se atividades que promovem autonomia, liberdade e consciência crítica, o resultado é positivo e notável em toda o cenário escolar: professores sentem-se instigados ao trabalharem com a proposta; funcionários sentem-se resguardados em seus ofícios; alunos têm frequência significativa dentro da escola.

Outro exemplo, seria a Escola da Ponte, no distrito do Porto, em Portugal, idealizada pelo professor José Francisco Pacheco, colégio que se destaca por promover um projeto educativo inovador que procura dar autonomia aos estudantes. No ambiente, não existem salas de aula, mas espaços de trabalho, onde um professor tutor, orienta e avalia as atividades realizadas pelos alunos, os quais contam com diversos recursos: livros, dicionários, internet, vídeos, etc. Como

no caso da escola de Bananeiras, nesta também há uma próxima relação da comunidade educativa, que auxilia nas deliberações acerca da organização da escola e dos processos de aprendizagem.

Para a realização deste projeto de intervenção, a motivação é justificada pelo fato de que trabalho em uma unidade de ensino que adota a Estratégia Finlandesa de ensino Innopeda®, na qual foi realizada a pesquisa. Como veremos adiante, a Estratégia Finlandesa, que também é um exemplo de metodologia ativa, propõe que aulas sejam planejadas pensando em ativar nos alunos as competências da inovação Innopeda® (criatividade, pensamento crítico, iniciativa, trabalho em equipe e *networking*¹) através dos pilares dessa estratégia, tais como: orientação para a vida educacional, renovação dos papéis de professores e alunos, empreendedorismo etc.

Em minha antiga prática docente², anterior à estratégia Innopeda®, satisfazia-me estudar língua portuguesa e pesquisar/aplicar práticas de ensino do conteúdo. Obviamente, sempre estive atenta às necessidades de meus alunos, no entanto, não praticava de forma deliberada e sistemática os estímulos às competências e habilidades em sala de aula. Ainda assim, já buscava fazer isto, pois minha maior preocupação e compromisso como professora sempre foi a formação de um cidadão que pudesse atuar em sociedade usufruindo dos ensinamentos sobre a língua na perspectiva de sua funcionalidade, em sua vivência e construção de seu mundo.

Como mencionei, minha experiência com a Estratégia Finlandesa Innopeda®, a Pedagogia da Inovação, se dá diariamente, já que atuo em uma escola que adota a estratégia como uma nova mentalidade no ensino e na aprendizagem, que corresponde às necessidades de habilidades e competências futuras as quais pretendemos que nossos alunos alcancem: “A pedagogia da inovação é baseada na aprendizagem ativa e colaborativa que apoia a criação de

¹ O termo *networking* faz referência a uma rede de contatos. Refere-se a um grupo de pessoas conectadas por interesses em comum.

² Em todo o texto deste trabalho, optei por utilizar a primeira pessoa do singular. Fiz essa escolha porque durante a realização das etapas do curso Innopeda® (explicada mais adiante), professores são encorajados e incentivados a utilizar a linguagem em primeira pessoa do singular para que se posicionem com mais autonomia e iniciativa, com liberdade para escolher seus próprios métodos de ensino e materiais que julgarem necessário para consolidação da aprendizagem de seus alunos.

inovações e desenvolvimento de competências de inovação para a vida de trabalho futura e a sociedade, em classe e online” (INNOPEDA.fi, 2021)³.

Para que eu me tornasse uma Professora Certificada na Pedagogia da Inovação, Innopeda®, pela Universidade de Turku, na Finlândia, foram meses de capacitação, sob mentoria das professoras responsáveis: Marjo Joshi e Milla Jarvipetaja. Inicialmente, em dezembro de 2019, diretores, coordenadores e professores receberam treinamento presencial por uma semana: foi-nos apresentado como se realiza o ensino na Finlândia, tivemos a introdução à estratégia, os pilares e competências que a constituem.

Após esse primeiro contato com a estratégia finlandesa, pude ter a certeza de que uma nova maneira de educar, após quatorze anos de experiência em sala de aula, surgia para essa professora.

A escola ISO Fundamental inaugurou em fevereiro de 2020, aos moldes de uma escola finlandesa, totalmente nova e equipada para possibilitar uma aprendizagem mais ativa. Sendo a primeira escola de ensino fundamental no Brasil a ser certificada como escola Innopeda®, há publicações no site Innopeda® que comentam amplamente a implementação da estratégia pedagógica:

A escola foi aberta em fevereiro de 2020 em novas instalações, onde ambientes de aprendizagem foram desenhados modelando aqueles de escolas primárias finlandesas para permitir a aprendizagem ativa. Além disso, os professores estavam prontos para implementar novas maneiras de ensinar e avaliar os alunos usando princípios e métodos de pedagogia da inovação, juntamente com conhecimento atualizado em educação básica finlandesa. (JOSHI, SCHEININ, MIRANDA, PIISPA, 2020, p. 475)

Por todo o ano letivo, fui acompanhada pelas professoras finlandesas em reuniões online, no formato individual e em grupo, em conjunto com meus colegas professores da instituição de ensino. O desafio era a elaboração de um projeto de desenvolvimento pessoal concentrado nos pilares e competências da inovação Innopeda®.

Meu plano de desenvolvimento pessoal como professora foi uma descrição metodológica de quais pilares e competências da inovação (os quais explicarei

³ Disponível em: <https://innopeda.turkuamk.fi/language/en/home/>

mais adiante), escolhi trabalhar em minhas aulas e quais os métodos utilizados para sua exploração.

Minhas aulas de Língua Portuguesa estavam divididas em sete períodos semanais, três turmas de quintos anos. As turmas eram muito diferentes entre si e seus componentes também eram bastante heterogêneos. No primeiro mês, senti intensa diversidade em níveis de aprendizagem, acompanhamento do conteúdo e autodisciplina.

Para compor as aulas, utilizamos o livro didático adotado pelo colégio que apresenta uma grande variedade de gêneros textuais, visa não desenvolver somente aspectos gramaticais, mas a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos através de várias leituras, explorando a interpretação, escrita e oralidade.

Associada a essa metodologia, orientei-me nas estratégias de aprendizagem Innopeda®, buscando incorporar em minha docência, o desenvolvimento de competências e habilidades inovadoras dos estudantes. Focalizei as competências: iniciativa e pensamento crítico através do exercício de renovação do meu papel como professora e renovação do papel de meus alunos, incitando-lhes a autoavaliação, coragem, autonomia, confiabilidade, espontaneidade, entusiasmo, autodisciplina e autogestão.

2020 foi um ano bastante intenso, de muito estudo e novas formas de se pensar a aplicação da língua materna em sala de aula. Intencionar uma educação voltada para o futuro do meu aluno demandou muita preparação, colaboração entre os componentes do projeto e dedicação.

Para além dessas demandas reflexivas enquanto professora, encontrava-me diante de uma nova realidade da pandemia⁴ que se instaurou em nossas vidas. Em 2020, a aplicação da estratégia Innopeda® deu-se no ambiente virtual de estudos: para que as aulas pudessem acontecer, professores e alunos utilizaram a plataforma de reuniões Microsoft Teams⁵. Em minhas aulas de Língua Portuguesa, utilizava o Livro Didático virtual, como também, muitos vídeos explicativos e

⁴ A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, provoca doença respiratória. Tal pandemia, fez com que as pessoas se isolassem em suas casas, na busca por frear a contaminação.

⁵ Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos (incluindo colaboração em arquivos) e integração de aplicativos no local de trabalho.

interativos. É notório o quanto a plataforma Teams se modernizou nos últimos dois anos, possibilitando mais interação entre alunos e professores, se tornando indispensável, inclusive, em tempos de aulas presenciais. Diante dessa nova experiência, a qual não havíamos sido preparados anteriormente pelas professoras finlandesas, surgiram inúmeros questionamentos, inseguranças e dúvidas. Posso dizer que tudo foi implementado com maior dificuldade e que em 2021, pudemos aplicar com mais efetividade a estratégia Innopeda®.

Em abril de 2021, recebi a certificação numa cerimônia de formatura que foi realizada online e contou com discursos da Chefe do Projeto de Aprendizagem do Futuro da Universidade de Turku, Minna Scheinin; do Coordenador de Ensino do ISO, Luís Miranda; da Coordenadora de Educação e Ciências da Embaixada da Finlândia no Brasil, Jelenä Santalainen; e da Diplomata da Embaixada do Brasil em Helsinque, Lilian Cristina Nascimento Pinho.

Sendo essa a vivência que tive nos últimos anos e considerando a relação de acentuada importância entre um planejamento escolar que contemple leitura, produção textual e competências futuras que se pretende atingir nos alunos, faz-se relevante um projeto de intervenção que possa contribuir para uma abordagem mais significativa e motivadora que, atualmente, tanto instiga os educadores no contexto escolar.

Diante do exposto, surgiu a pergunta norteadora: Como trabalhar produção textual através dos pilares e competências da Estratégia de Ensino Innopeda® no quinto ano do Ensino Fundamental?

Este estudo é relevante por enriquecer o ensino e aprendizagem no ambiente escolar em variados enfoques: Propicia momentos de intercâmbio oral; Possibilita leitura e compreensão de texto literário com a ajuda dos colegas e professora; Exercita a escuta da leitura e apresentação dos colegas; Trabalha a relação de texto com ilustrações; Contribui para a identificação da ideia central do texto; Viabiliza a leitura e compreensão de narrativas ficcionais que apresentam personagens e cenários, observando-se os elementos da estrutura narrativa; Estimula a produção textual do gênero resenha crítica; Motiva o planejamento de produção textual; Permite a edição da versão final de seu texto com a colaboração de colegas e do professor; e, além disso, a aplicação desta atividade com os quintos

ano visa despertar, especificamente, as competências da inovação Innopeda®: iniciativa, criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Defini como objetivo geral desenvolver uma proposta didática de produção textual baseada na Estratégia de Ensino Innopeda® como forma de esquadrihar as contribuições da pedagogia da inovação para a melhoria do trabalho com produção textual e avaliação de produção textual dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Como objetivos específicos, pretendo averiguar a aplicação dos métodos da estratégia finlandesa, tais como aprendizado ativo, atividades práticas, diálogo, interação para o desenvolvimento de trabalho com produção textual e avaliação de produção textual, partindo da leitura de livro literário; também busquei identificar as habilidades adquiridas mobilizadas pela aplicação de tais métodos.

Para delinear o trajeto teórico-metodológico, o desenvolvimento e os resultados dessa pesquisa, o trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo, apresento a introdução à estratégia finlandesa, contarei sobre como se dá a prática de uma professora certificada Innopeda®, também sobre como acontece o ensino na Finlândia. Essa seção se fundamenta em publicações científicas da Universidade de Turku de Ciências Aplicadas (TUAS), disponibilizadas pelo site Innopeda®. Articularei o que diz a bibliografia finlandesa sobre o ensino por meio de competências com o que expõem autores como Geraldi (1996, 2006, 2104), Koch e Elias (2015), Rojo (2019) e Marcuschi (2008, 2010, 2012); e a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018).

O segundo capítulo explica o detalhamento metodológico da pesquisa – a configuração do projeto de intervenção: o perfil dos participantes envolvidos, a leitura de livro literário como motivação para a produção, a escolha do gênero resenha, a avaliação de produção por pares e, por fim, os planos de aula propostos. Foi possível trazer esclarecimentos e justificativas sobre as etapas do trabalho, apoiados no que dizem estudiosos, tais como: Kleiman (2002), Cosson (2009, 2014), Bordini e Aguiar (1993), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2019), Figueiredo (2002), Cagliari (2009) em consonância com os aprendizados relativos à estratégia finlandesa.

O terceiro e último capítulo propõe-se a apresentar as produções textuais dos alunos e comentários: descrever e analisar as produções suas avaliações por pares orientadas por mim, a professora.

Nas Considerações Finais, explicitarei uma síntese dos resultados e discussões acerca das contribuições desta pesquisa para a produção de texto no ambiente escolar.

CAPÍTULO 1

Neste primeiro capítulo, farei uma breve explanação sobre a Innopeda®, para isto, apresentarei como acontece o ensino na Finlândia, como trabalha uma professora certificada Innopeda® e sobre como desenvolver competências por meio de atividades de produções textuais. Além disso, combinarei o que diz a bibliografia finlandesa com a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC.

1.1 A pedagogia da Inovação – A estratégia INNOPEDA®

Para iniciar a explanação sobre como utilizei a estratégia na qual este trabalho de intervenção se fundamenta e que justifica a importância de ser uma professora certificada Innopeda® para sua aplicação, gostaria de propor esclarecimentos sobre como se dá o ensino na Finlândia.

1.1.2 A educação na Finlândia

A Finlândia é uma das maiores referências mundiais em educação; a educação é bastante valorizada e o objetivo central é proporcionar a todos os cidadãos igualdade de oportunidades. A regra básica é de que toda criança e jovem tem o direito a receber ensino de alta qualidade, a despeito de sua aptidão inicial. A todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnica, idade, condição econômica ou moradia, são disponibilizadas as mesmas chances de escolarização, sendo assim, o ensino é gratuito em todos os níveis, da pré-escola ao ensino superior.

Os alunos contam com conselheiros educacionais desde o ensino básico que apoiam os estudantes em seus estudos e eventuais problemas de aprendizagem. Aos jovens é dado o poder de escolha e esses conselheiros os ajudam nesse processo que auxilia na decisão de qual profissão seguir.

O apoio às necessidades especiais é abrangente e fornecido em conjunto com o sistema regular de educação. Existem salas de aula e escolas especiais para os alunos com problemas de desenvolvimento e graves

deficiências sensoriais ou incapacidades físicas, ou ainda, outros problemas de saúde especiais ou de saúde mental. Para alguns destes, a educação obrigatória dura 11 anos (REVISTA, 2017, p.25).

O ensino fundamental inicia quando a criança completa sete anos de idade, tem a duração de nove anos que são considerados a educação básica no país, a qual é obrigatória. É totalmente gratuita, desde equipamentos, materiais, transporte, incluindo as refeições diárias (REVISTA, 2017).

A segunda fase estudantil, que seria o ensino médio no Brasil, tem a duração de três anos e nela, os jovens podem escolher entre uma educação vocacional ou secundária superior.

Ambas as linhas oferecem educação geral, bem como oportunidades abrangentes de estudar de acordo com os interesses e aptidões pessoais. Mais de 76% dos finlandeses com idade entre 20-24 anos passaram no exame nacional do ensino médio ou obtiveram uma qualificação profissional (dados de 2015). Ambas habilitam o estudante para estudar em uma universidade ou uma politécnica/universidade de ciências aplicadas (REVISTA, 2017, p.4).

O sistema educacional finlandês valoriza muito o ensino de línguas estrangeiras, o aluno pode optar por outro idioma para estudar além do finlandês e do sueco (línguas oficiais do país). No ensino médio, algumas escolas oferecem um programa de educação bilingue, que prepara os alunos para a entrada em universidades do exterior. Além disso, o currículo é bastante flexível para esses alunos: é possível que selecionem e se aprofundem mais nas matérias pelas quais mais se identificam.

As instituições de ensino fundamental e médio também possuem bastante liberdade ao criar seus currículos, as autoridades locais determinam o quanto de autonomia é passada às escolas. Elas têm o direito de fornecer serviços educacionais de acordo com sua própria resolução de gestão. Professores possuem independência didática, deliberam sobre seus próprios métodos de ensino, bem como livros didáticos e materiais.

O governo finlandês decide sobre os objetivos gerais e a distribuição das horas entre as matérias ensinadas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio (secundário superior). Com base nos objetivos, a Agência Nacional para a Educação da Finlândia, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, decide sobre o currículo básico nacional. Os prestadores de educação, a maioria dos quais são os municípios, baseiam os seus próprios currículos no currículo básico

nacional e, no final, as escolas preparam os seus próprios planos individuais (REVISTA, 2017, p.8).

As universidades gozam de ampla autonomia, a realização do trabalho é construída sobre a liberdade de ensino e pesquisa. Universidades estruturam sua própria administração, decidem sobre a admissão de alunos e planejam seus conteúdos. Os estudos são oferecidos gratuitamente e os finlandeses contam com apoio financeiro e social para a realização de seus cursos.

Os estudos no ensino superior são gratuitos para os cidadãos finlandeses e dos países da UE/EEE. Sob determinadas circunstâncias, os estudantes têm acesso à ajuda financeira, serviços de alojamento subsidiado, refeições econômicas, descontos nos transportes públicos, serviços de saúde e outros serviços de suporte (REVISTA, 2017, p.16).

Na figura a seguir, podemos perceber como se organiza a educação em todas as etapas da vida do aluno finlandês:



Figura 1 – Etapas da vida escolar na Finlândia – Fonte: REVISTA, 2017, p.5.

A profissão de educador é amplamente valorizada no país nórdico, o ensino é uma carreira atrativa e promissora. Professores são extremamente bem preparados e sua ocupação é uma das mais populares e reconhecidas. A eles é dada a palavra final dentro da sala de aula, há uma cultura de total confiança à execução de seu ofício. “Os professores são especialistas autônomos que, por um lado, conhecem as necessidades e os potenciais de seus alunos e, por outro, respeitam os objetivos comuns” (REVISTA, 2017, p.22).

Por desfrutarem de ampla autonomia profissional, o elevado nível de formação é uma necessidade no país: precisam de graduação, mestrado e treinamento específico em alguns casos. A quantidade de inscrições para os cursos de formação é cinco vezes maior do que as admissões. Obviamente, suas condições de trabalho e sua formação continuada são objetos de máxima atenção.

Essa cultura de confiança que decorre da autonomia educacional em todos os níveis escolares resulta na garantia de qualidade de aprendizagem através da orientação, não do controle. Os alunos são preparados para desenvolver capacidade de autoavaliação: a finalidade da criação dessa habilidade é fazer com que se apropriem do próprio aprendizado, que os auxilia a estar cientes do processo e do seu progresso. O professor orienta os alunos para que sejam estudantes a vida toda e do mesmo modo, fora do contexto escolar.

A educação é focada em aplicar diversos métodos de aprendizagem que se adequem a todos os alunos e busque prepará-los para a vida, por isso, dificilmente há provas nas escolas finlandesas, pois na escola, é mais importante estudar o que é, de fato, benéfico para a vida: “A educação na Finlândia dá ênfase à aprendizagem através de discernimento e incentivo ao avaliar o desempenho. Ela não se baseia na classificação do desempenho ou na concorrência entre alunos” (REVISTA, 2017, p.23).

Os diversos métodos de aprendizagem (destacando-se aqui os métodos aplicados no ensino fundamental, o qual é também o campo de trabalho desta pesquisa) estão totalmente relacionados aos diversos ambientes de estudo oferecidos pelas escolas que estão mudando cada vez mais para ambientes externos às salas de aula: aulas ao ar livre, em locais abertos dentro da própria

instituição, biblioteca, sala de jogos, excursões a museus, empresas etc. Da mesma forma, a tecnologia faz parte da atividade diária das crianças, com jogos educativos, pesquisas em sites especializados, variadas ferramentas de ensino em diversas matérias.

A educação básica proporciona aos alunos, ainda, capacidades para a vida profissional, instruindo-os a empreender em sociedade, serem influentes e participantes dela. A aprendizagem concentra-se na

[..] habilidade de produzir e interpretar informações em diferentes formatos, ambientes e situações, bem como através de diferentes ferramentas, de forma verbal, gráfica, auditiva e cinestésica. Isso ajuda os alunos a entenderem o mundo em mudança à sua volta e a perceberem a sua diversidade cultural (REVISTA, 2017, p.20).

Essas são características que realçam a Educação na Finlândia em todo o cenário mundial. A Finlândia é um país líder em educação, conhecimento e aprendizagem moderna. É pensando nesse conceito de aprendizagem moderna, que a Universidade de Ciências Aplicadas de Turku, desenvolveu a abordagem estratégica chamada de Pedagogia da Inovação, Innopeda®.

1.1.3 A docência como professora certificada INNOPEDA®

Por ser uma marca registrada, Innopeda®, não podemos compartilhar, distribuir ou editar nenhum dos materiais ou vídeos utilizados no treinamento intensivo do qual participei, pois são materiais protegidos por direitos autorais e pertencem à Universidade de Turku, a TUAS, na Finlândia, como relatei na Introdução deste trabalho.

Sendo assim, nesta seção, pretendo relatar minha experiência como professora certificada Innopeda®, combinando os saberes adquiridos no curso de formação com artigos, livros, revistas e publicações científicas acerca dessa estratégia pedagógica, que podem ser encontrados no site Innopeda.fi⁶.

⁶ Disponível em: <https://innopeda.turkuamk.fi/language/en/home/>

Ao experimentar a estratégia Innopeda®, percebo que pratico não só uma moderna abordagem pedagógica, mas um novo estilo de vida, uma nova forma de conduzir minhas aulas de língua portuguesa. Inicialmente, meu plano era ter alunos mais autônomos, mais conscientes de seu plano diário de estudos, mais engajados com sua aprendizagem. Por isso, adotei um bordão: “Bom dia/boa tarde, meus alunos autônomos!”. Foi a partir dessa frase motivacional que lancei a ideia Innopeda® a eles, despertando primeiramente, a curiosidade pela palavra “autonomia” e todo o novo universo de possibilidades que um aluno autônomo pode alcançar.

Parti da premissa de que para aplicar a estratégia com meus alunos, mesmo que tão jovens, eles precisam estar engajados com o próprio estudo, precisam ser autores ativos de sua aprendizagem. É importante que o aluno entenda sua responsabilidade, agindo em consonância com o que a pedagogia da inovação visa: “o crescimento pessoal de um indivíduo por acreditar na capacidade de cada um de ser o melhor especialista do próprio futuro” (KONST e KAIRISTO-MERTANEN, 2019, p.3). Faz-se necessário perceber que a aprendizagem não se dá através da transferência de conhecimentos ao aluno, mas sim, de um processo construtivo, em que o aluno deve criar seu próprio pensamento, modelos e estratégias de aprendizagem.

O objetivo da pedagogia da inovação é formar sujeitos que alcancem sucesso tanto em sua vida profissional quanto em sua vida pessoal. Parte-se da ideia de formar um aluno inovador e conduzi-lo para atuar num mundo sustentável. Os métodos utilizados na aplicação dessa estratégia buscam incentivar uma aprendizagem baseada na resolução de problemas e em projetos que propiciem experimentação e estudo de fenômenos. Por conseguinte, meus planos de aula e projetos pedagógicos se alicerçam nos pilares Innopeda® que são requisitos básicos para que o aluno desenvolva as competências: pensamento crítico, iniciativa, criatividade, networking e trabalho em equipe, que capacita os estudantes a participarem ativamente de processos de inovação.

Os nove pilares da pedagogia da inovação são: orientação para a vida profissional, currículos flexíveis, multidisciplinaridade, renovação do papel do professor e do aluno, integração de pesquisa e desenvolvimento com estudos,

avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento, empreendedorismo, internacionalização e ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino.



Figura 2 – Pilares da pedagogia da inovação (Disponível em: innopeda.turkuamk.fi)

Inicialmente, parecia-me muito complicado planejar aulas de língua portuguesa que envolvessem um dos nove pilares Innopeda®, todavia, aos poucos ficou claro que trabalhar Innopeda® em sala de aula não se trata de um evento, mas de uma mentalidade diária.

Como exemplo disso, numa aula de língua portuguesa para o quinto ano, após a leitura do texto “Fiapo de Trapo”, de Ana Maria Machado, exibido no livro didático, meus alunos propuseram desenhar o personagem central da história, um espantalho, e mais tarde, a ideia virou uma expressão criativa que foi exposta nas paredes da sala de aula.

De fato, renovo meu papel de professora e renovo o papel do meu aluno quando saio do modelo tradicionalista, em que as atividades já vêm elaboradas pela professora, para um modelo moderno, em que permito ao meu aluno ser

coautor da aula. Sigo atuando como professora motivadora e faço com que o estudante perceba que pode tomar decisões sobre o que gostaria de realizar e aprender, que pode traçar objetivos da disciplina.

O foco desta tarefa era a tipologia textual “descrição” e a forma trabalhada foi bastante inovadora. Além da atividade que já foi descrita como iniciativa dos próprios alunos, o método utilizado também foi diferente, pois a descrição não ficou só no âmbito das palavras, trabalhamos a linguagem artística na execução do boneco espantalho. Assim, o pilar de que compreende a renovação de novos métodos de aprendizagem e ensino também foi praticado nessa oportunidade.

Outra amostra para elucidar sobre como trabalho os pilares da pedagogia da inovação nas aulas de língua portuguesa é a proposta de autoavaliação através de emojis aplicada nas turmas dos quintos anos. Ao empreender autoavaliação em sala de aula, dei-me conta da influência e relevância que essa prática tem em meu trabalho como professora, através dela posso mudar estratégias, metodologias, planos e abordagens buscando atingir maior êxito no ensino.

Na proposta, cada aluno recebe uma folha A4 onde deve colar um emoji disponibilizado pela professora (os emojis foram inspirados na mascote da escola, representam um filhote de tigre), que melhor combina com a sua autoavaliação sobre a atividade realizada ou sobre seu dia em classe. Na mesma folha, o estudante deve explicar a escolha do emoji. Para cada dia de autoavaliação, alteram-se as perguntas feitas sobre seus papéis e desempenho. Nesses dias, fica afixado na sala um banner para que possam consultar sempre que necessário, o qual serve de auxílio na missão de determinar como esteve seu humor, comportamento, engajamento, dedicação e realização da atividade:

Autoavaliação



Amei!
Eu adorei essa atividade! Foi apaixonante o que aprendi hoje. Eu estou muito motivado (a). Eu me dediquei muito e aprender é encantador.



Uau!
Eu achei demais essa atividade! Foi muito show participar da aula de hoje. Eu me sinto muito feliz por conseguir atingir meus objetivos!



Bom!
Eu entendi essa atividade! Foi bom participar da aula de hoje, mas poderia ter sido melhor. Eu poderia ter me dedicado mais ou a atividade poderia ser mais interessante.



Que pena!
Eu não entendi essa atividade! Eu não me dediquei ou não gostei do que foi solicitado. Poderia ter me dedicado e ter mais interesse. Da próxima vez, eu chego lá!

Figura 3 – Banner exposto em sala nos dias de autoavaliação (Acervo Pessoal)

Sobre os pilares da pedagogia da inovação, é importante enfatizar que sua aplicação tenciona responder às necessidades de desenvolvimento da educação no mundo atual e futuro. Os pilares formam a base da aplicação da estratégia pedagógica no cotidiano e seu objetivo é ativar os alunos: “Espera-se que os alunos construam ativamente conhecimento e significado a partir das situações em que se encontram” (KEINÄNEN e KAIRISTO-MERTANEN, 2018, p.20). Pretende-se orientar indivíduos para que se tornem estudantes por toda a vida, incluindo-se sua vida profissional:

A pedagogia da inovação refere-se a uma abordagem de ensino e aprendizagem que corresponde às necessidades do mundo profissional, enfatizando a competência de P&D. Nessa abordagem, os métodos de ensino e aprendizagem são aplicados de forma criativa e de modo a agregar valor, para que os estudantes se sintam responsáveis por sua

aprendizagem e se esforcem para atingir suas metas no aprendizado (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTONI, 2018, p. 26).

Diferentes tipos de conhecimentos são necessários e precisam ser estimulados para que se inicie um processo de inovação. Neste ponto, é essencial distinguir inovação e invenção. Esta é a criação de algo novo, um invento. Ao inovar, o processo é feito de maneira transformada, agrega-se valor com eficácia e eficiência ao procedimento.

O método INNOPEDA® é uma abordagem de aprendizagem que define como o conhecimento é assimilado, produzido e utilizado, visando à criação de inovações. Nesse sentido, visa fomentar o desenvolvimento de competências tanto voltadas à inovação quanto específicas para cada campo de estudo, proporcionando aos estudantes a habilidade para participarem de processos inovadores durante a sua vida profissional (KUIAVA, 2018, p.12).

Um processo de inovação é bastante análogo ao processo de aprendizagem. Para aprender, é preciso ter a oportunidade de criar, testar, implementar, avaliar e pesquisar diferentes soluções para o problema.

Como a pedagogia da inovação visa gerar resultados de aprendizagem no formato de conhecimentos, habilidades e atitudes absorvidas durante o processo de aprendizagem, pode-se dizer que o processo de inovação constitui o núcleo do processo de aprendizagem (KONST e KAIRISTO-MERTANEN, 2019, p. 6).

O desenvolvimento da aprendizagem é um processo gradual que é composto por fases: a coleta, a assimilação, a adaptação e a geração de novas informações. Percebemos que nosso aluno aprende quando a tarefa de adicionar uma nova informação a uma estrutura de informações já existentes, se realiza. Por isso a importância de trabalharmos em sala de aula a partir do contexto em que o aluno está inserido e buscando seu conhecimento prévio a cada novo conteúdo a ser exposto.

Sabe-se que é muito complicado realizar inovações e aplicar novos métodos em nosso sistema de ensino que já vem estabelecido e lotado de conteúdo. Também é sabido que incorporar inovações em nosso sistema de avaliação já padronizado e tanto criticado resulta em desmotivação por parte dos professores

que encontram inúmeras dificuldades para incorporar com qualidade novos objetivos de aprendizagem ao currículo.

Sair da comodidade de um sistema já existente, focalizado apenas no conhecimento, e buscar ativar habilidades e competências em nossos alunos, buscar prepará-los para a vida profissional, é o grande desafio da educação na atualidade. Praticar a pedagogia da inovação em sala de aula é tentar preencher a lacuna entre o ensino teórico e as necessidades práticas da vida profissional.

Um ambiente de aprendizagem ideal para o desenvolvimento profissional é, portanto, aquele em que o conhecimento teórico e prático e a interação multidisciplinar entre atores estejam constantemente presentes. São necessários mais ambientes de aprendizagem desse tipo, para que não existam lacunas entre o conhecimento teórico e as habilidades de aplicação necessárias para solucionar problemas reais no trabalho (PUTKONEN, 2018, p. 56).

Para isso, ambientes de aprendizagem devem ser também multidisciplinares, o ambiente escolar deve ser o mais variado, a estrutura tradicional necessita ser modificada e aprendizagem que também é virtual, carece ser principalmente social, para permitir que pessoas com diferentes talentos compartilhem suas percepções.

Os ambientes de aprendizagem, nos quais estudantes de diferentes áreas estão diariamente em contato uns com os outros, oferecem novas interfaces de trabalho. Quando o objetivo é a criação de inovações, esses ambientes são reconhecidamente os melhores. Além disso, uma abordagem inovadora para o ensino e a aprendizagem também é necessária, bem como entusiasmo para experimentar novos métodos (KAIRISTO-MERTAN, 2018, p. 16).

Com a constante aplicação de diversos tipos de ambientes e práticas de aprendizagem, os estudantes são apresentados a diversas situações que proporcionam a criação de novas ideias. A pedagogia da inovação promove atividades práticas centradas no aluno, ela não “inicia pela construção do conhecimento e, posteriormente, propõe a sua aplicação; ao contrário, uma nova informação é aplicada a situações práticas imediatamente” (KAIRISTO-MERTAN; PENTILLÄ; PUTKONEN, 2018, p.46).

Os processos de ensinar e aprender devem ser desenvolvidos de forma a proporcionar aos estudantes competências melhoradas e permitir o crescimento pessoal e profissional. A aprendizagem é mais profunda, quando o conhecimento adquirido previamente é continuamente aplicado

em contextos práticos. A criação de novos serviços, produtos e inovações sociais ou organizacionais, com valor agregado, requer conhecimento e habilidades que são aplicados em um processo de inovação. (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTONI, 2018, p. 30)

Para que esse processo de inovação obtenha sucesso, faz-se necessário o desenvolvimento de competências para a inovação em nossos alunos. Os métodos aplicados pelos professores e a forma como interagem com os alunos oportunizam a construção das competências para a inovação.

As competências da inovação criadas pelas TUAS seguem o Marco das Qualificações Europeu e compreendem três níveis: competência individual, interpessoal e de redes. São elas:

- (1) Criatividade: capacidade de pensar além das ideias, regras, padrões ou relacionamentos existentes, capacidade de gerar ou adaptar alternativas significativas, ideias, produtos, métodos ou serviços independentemente da sua possível praticidade e valor agregado futuro.
- (2) Pensamento crítico: capacidade de analisar e avaliar vantagens e desvantagens e estimar os riscos envolvidos para um propósito.
- (3) Iniciativa: capacidade de influenciar / tomar decisões que promovam mudanças positivas, capacidade de influenciar pessoas criativas e aqueles que devem implementar as ideias.
- (4) Trabalho em equipe: capacidade de trabalhar efetivamente com outras pessoas em um grupo.
- (5) Networking: capacidade de envolver partes interessadas externas / externas fora da equipe (KEINÄNEN e KAIRISTO-MERTANEN, 2018, p. 5).

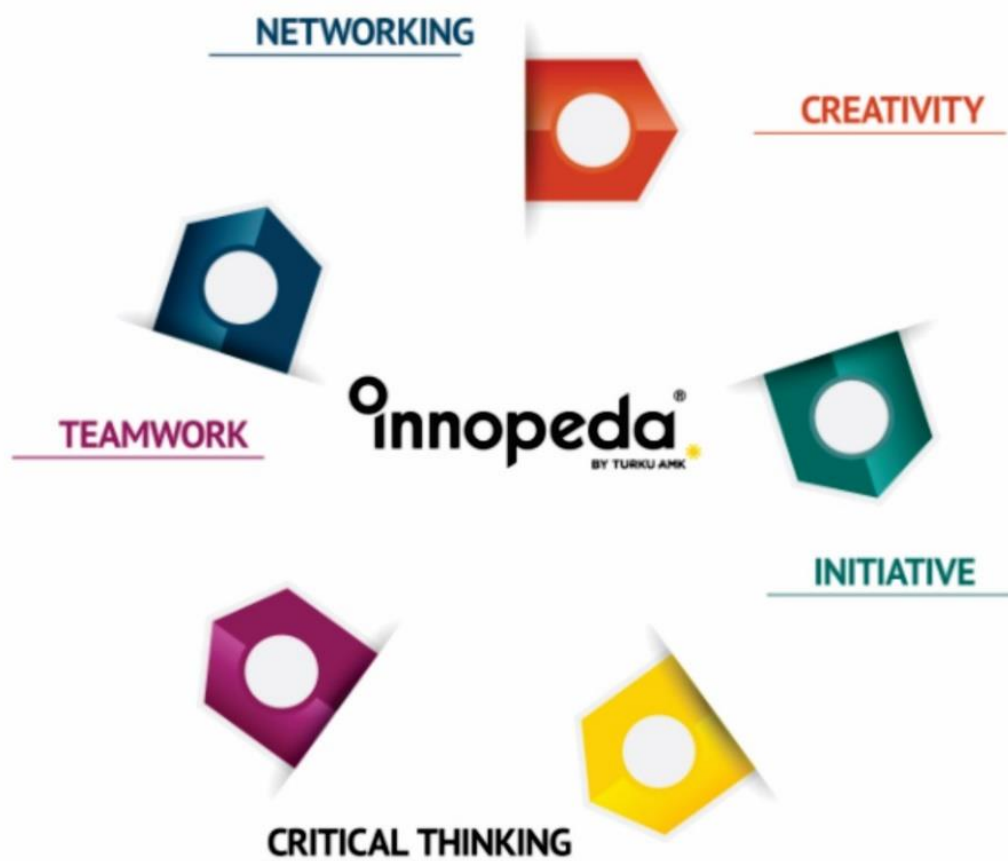


Figura 4 – As competências da Inovação (Disponível em: innopeda.turkuamk.fi)

Aplicando a estratégia Innopeda®, espero que já durante os estudos, os alunos desenvolvam não só seus conhecimentos acerca da aplicação da língua e conhecimentos relacionados às competências específicas do estudo da língua materna, como também a capacidade de agir de forma inovadora e se tornem contribuintes ativos nos diferentes processos de inovação que encontrarão no futuro, ao ingressarem em suas vidas profissionais.

1.2 O desenvolvimento de competências em atividade de produção textual

De acordo com o que preconiza a pedagogia da inovação, reconheço minha atuação como professora em sala de aula como uma professora-mediadora que busca motivar em seus alunos a apreensão do conhecimento através do

desenvolvimento de competências e a capacidade de aprendizado contínuo para que, nessa constante busca, garantam seu bem-estar futuro, dos indivíduos e das sociedades.

Por isso, a participação ativa do aluno é meta diária na elaboração de um plano de aula, pois seu envolvimento nas tarefas é o que estimula sua capacidade de reconhecer e avaliar sua própria necessidade de aprendizagem e de se desenvolver, característica marcante no mundo mutável em que vivemos.

Em paralelo às concepções cognitivas referentes à aprendizagem, a pedagogia da inovação considera a participação ativa e a construção de significado pelos estudantes como a base de todo o aprendizado. Com a ajuda de diversos ambientes de aprendizagem, os indivíduos estão expostos a novas situações dialógicas, que permitem novos *insights* (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTONI, 2018, p. 28).

O objetivo dos planos de aula está centrado na possibilidade de meu aluno criar inovações, ter novas ideias e novas formas de aplicação do conhecimento adquirido. Pensando assim, é responsabilidade do professor o processo de mediação com os alunos para a produção de textos, suas práticas devem favorecer o ato criativo do aluno/escritor contribuindo para que a escrita seja livre, impulsionada por um verdadeiro evento comunicativo, pela espontaneidade e invenção.

Para tanto, o professor que se utilizar da estratégia Innopeda® para criação de seus planos de aula em que pretende animar seus alunos para a produção de texto, compreende a língua como interação social, sua conduta se apoia em uma posição dialógica com a produção do estudante, auxiliando-o no processo de melhoria de seu texto, podendo se transformar em leitor, examinador, avaliador, assistente; auxiliando em todas as fases da produção. Neste cenário, o professor é o leitor mediador, um interlocutor, um coator que em parceria com seu aluno, reescreve o texto (GERALDI, 2014, p. 217).

Para expandir a construção de sentido e a discussão sobre as concepções de linguagem que poderiam ser adotadas pelo professor de Língua Portuguesa, apresentamos o quadro abaixo, conforme Koch e Elias (2015):

FOCO NA ESCRITA	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE SUJEITO ESCRITOR	CONCEPÇÃO DE TEXTO	CONCEPÇÃO DE ESCRITA
Na língua	Sistema pronto e acabado.	Deve apropriar-se do sistema e suas regras.	Produto de codificação (escritor); Produto de decodificação (leitor); Entendimento textual situado na linearidade.	Uso do código; Aplicação das regras gramaticais.
No escritor	Expressão do pensamento.	Sujeito psicológico, individual, dono e controlador de suas vontades e ações.	Produto lógico do pensamento do escritor.	Expressão do pensamento e intenções; desconsidera a interação que ocorre no processo de produção textual.
Na interação	Interacional (dialógica)	Sujeitos ativos; Escritores e leitores são autores/ construtores sociais.	Evento comunicativo com aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.	Processo de interação entre escritor-leitor-produção textual; Requer do produtor a ativação do conhecimento e mobilização de diversas estratégias.

Quadro 1 – Concepção de linguagem, sujeito escritor, texto e escrita. Fonte: Koch e Elias (2015, p. 32 -34).

Um trabalho com produção de textos vislumbra também as concepções da linguagem, conforme o quadro, esse trabalho pode se dar através de três procedimentos. O primeiro, abrange a língua enquanto expressão do pensamento: numa tarefa fundamentada nesta concepção, a língua atenderá à gramática prescritiva, atividades propostas estarão descontextualizadas de leitura e produção textual. Esse modelo aponta que o sujeito precisa aprender as regras da língua

para aprender a se expressar adequadamente, conseqüentemente, privilegia a variante tida como “padrão” em detrimento das variedades não-padrão da língua.

Quando o docente utiliza a segunda linha, trata a linguagem como um instrumento de comunicação, a qual é vista como um sistema organizado de signos que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. O que mais importa é a codificação e a decodificação da mensagem. Segundo Marcuschi (2008), essa concepção da língua não é interessante, já que não atinge “nenhum nível de abstração desejável e pelo fato de desvincular a língua de suas características mais importantes, ou seja, seu aspecto cognitivo e social” (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Assim, os elementos extralinguísticos presentes na interação, a significação e o conteúdo não são analisados, desconsidera-se a relação da língua e do sujeito social. A leitura e a escrita se resumem a observar o código que vai ao leitor/escritor e a conhecer palavras e estrutura da língua. Nessa concepção, “é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que são esses os critérios utilizados na produção textual” (KOCH; ELIAS, 2015, p.32).

Não se pode esperar que ao preponderar a primeira ou a segunda linha, haja efeitos esperados no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pois ambas utilizam a língua como elemento passivo, registro da fala, do pensamento. Não levam em conta a importância da produção textual para o ser, a escrita caracteriza-se por uma prática linguística de exagerada consideração aos aspectos gramaticais e escassa atenção ao conteúdo. A produção textual é tomada como uma comprovação de que o aluno entendeu e sabe aplicar conhecimentos gramaticais e metalinguísticos.

Quando o professor conduz suas aulas de Língua Portuguesa alicerçado na terceira concepção da linguagem, parte do princípio de que seu educando é capaz de compreender o mundo e nele agir por meio da linguagem, corroborando o que a pedagogia da inovação sugere: “a aprendizagem não pode ser separada do mundo que a rodeia, já que os modelos culturais sempre movem os estudantes e suas atividades” (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTONI, 2018, p. 28).

A concepção interacional (dialógica) da língua se concretiza como uso efetivo da linguagem, pois a proposta na produção escrita é o reconhecimento da

presença do outro. Quem escreve, tem em conta a presença de seu leitor, cada ser estabelece suas condições e depende do outro para equilibrá-las, criando uma teia de interações com o objetivo de estabelecer diálogo.

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – constroem e são construídos no texto**, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (KOCH; ELIAS, 2015, p.34, grifos das autoras).

O que motiva as seleções lexicais, estruturas e tons escolhidos pelos usuários da língua, em seus diversos contextos, é a compreensão de que ela passa por processos históricos, culturais, sociais e situacionais; a variedade linguística é contemplada e valorizada, já que a língua passa a ser vista em caráter heterogêneo.

A perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Para Geraldi (1996, p. 43), “mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, através dela o sujeito que fala pratica ações”. Ao escrever reconhecendo a presença do outro, o aluno espera uma resposta, porque quem lê, certamente emite sua opinião sobre o texto lido, critica, elogia, comenta. A pedagogia da inovação, Innopeda®, legitima essa prática pedagógica proposta através da aprendizagem colaborativa, em que “diferentes atores são capazes de trabalhar juntos dialogando, de forma tal que sua própria competência pode ser compartilhada de modo eficiente e combinada com novas características resultando em algo mais do que a soma das partes” (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTTONI, 2018, p. 28).

Essa aprendizagem colaborativa ou ensino colaborativo em que a estratégia finlandesa está sistematizada tende a se apoiar na abordagem socioconstrutivista de Vygotsky, em que a aprendizagem é um processo dinâmico, que acontece a partir da ação do sujeito sobre o objeto, sempre mediada por agentes culturais, “[...] o aprendizado humano requer uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que os cercam” (VYGOTSKY, 2002, p.15).

Nesse contexto, é atribuição do professor possibilitar interações a fim de construir um ambiente escolar concretamente interativo e social que motive a produção textual através da

relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Estes aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem (MARCUSCHI, 2008, p.77).

Nesse panorama, é preciso esclarecer que a Innopeda® define como função da escola, a elaboração de métodos ativos de ensino/aprendizagem que orientem as intervenções pedagógicas a fim de suscitar a correspondência do aluno com o meio:

As teorias socioculturais relacionadas (Vygotsky, 1982) destacam a necessidade de definir a “caixa de ferramentas” culturais e o *modus operandi* da aprendizagem, em um determinado ponto no tempo e em uma certa cultura. A forma como entendemos nosso entorno e solucionamos os problemas é muito influenciada pelas atividades habituais das que participamos em nosso dia a dia, um fato que coloca ênfase especial em ambientes de aprendizagem, nos quais os métodos pedagógicos são aplicados na prática (PENTILLÄ; KAIRISTO-MERTAN; PUTKONEN; ANTONI, 2018, p. 28).

Esse pensamento corrobora Rojo, em sua afirmação: “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2009, p. 107). Dessa maneira, é iminente enxergar o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, valorizar suas capacidades individuais, tendo em conta seus conhecimentos prévios:

[...] é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além

da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008, p.173).

No âmbito da escrita, essa versatilidade pedagógica é imperiosa, pois ao potencializar o diálogo multicultural, a aprendizagem reflexiva e compartilhada, os discentes podem usufruir com confiança de importantes estratégias que a produção de texto impõe, tais como:

- a) Ativar conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b) Selecionar, organizar e desenvolver as ideias de maneira que assegure a continuidade e progressão temática;
- c) “Balancear” a presença de informações explícitas e implícitas, “novas” e “dadas”, considerando o objetivo da escrita e o compartilhamento de informações com o leitor;
- d) Revisar a escrita durante todo o processo, sempre pautado no objetivo da produção e pela interação que ele pretende estabelecer com o leitor (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

Intencionando viabilizar ao aluno a faculdade de ser o responsável pelo seu desenvolvimento escolar, ser o agente de sua aprendizagem, o professor posiciona-se como mediador dessa construção e tem como incumbência promover discussões, reflexões, inspirar inovações em sala de aula. Isso se dá, também, por meio de criação de desafios, que possibilitem ao estudante examinar seus saberes e interagir com a turma a fim de descobrir novas soluções e diversificadas ideias nas interações realizadas.

1.2.1 Combinando as competências da BNCC com as competências da Pedagogia da Inovação

A BNCC apresenta-se como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica” (BNCC, 2018, p. 7). A BNCC vem sendo construída desde 2015 e é a referência nacional em que estados, distrito federal e municípios devem se apoiar para formularem ou adequarem seus currículos e propostas pedagógicas. Propõe-se como balizadora dos direitos/objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, buscando padronização no que se refere “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BNCC, 2018, p. 8).

Em sua introdução, o documento propõe que a educação básica, através de aprendizagens específicas definidas, deve garantir ao estudante, o desenvolvimento de dez competências gerais, esclarecendo que:

Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atividades e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8)

Na sequência, a Base expõe as dez competências articuladas na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de valores e atitudes, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), são elas:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

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

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.

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.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Na adesão desse enfoque para o ensino através de competências, enxergamos claramente a conexão entre a INNOPEDA® e a BNCC. A Base indica que além de saber, os alunos devem “saber fazer”, devem mobilizar seus conhecimentos, habilidades, atitudes e valores “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 13). Tal visão ratifica explicitamente aquilo que recomenda a Pedagogia da Inovação: que a educação deve ser capaz de oferecer habilidades como resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade etc.; o que se justifica pela necessidade de aplicação de competências no mundo em mudança, ligadas à sustentabilidade, ética e base de valores.

A Base organiza os componentes curriculares do Ensino Fundamental em áreas, sendo: área de Linguagens – compreendendo Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área de Matemática – compreendendo a Matemática; área de Ciências Humanas – compreendendo Geografia e História; área de Ciências da Natureza – da disciplina de Ciências; e a área de Ensino Religioso.

Na área de Língua Portuguesa, a BNCC assume uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, inclusive com a ideia do dialogismo, ótica considerada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a Base cita um trecho do documento que toma a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes na sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) (BNCC, 2018, p. 67).

Logo, a BNCC reconhece o texto como unidade de trabalho, visando desenvolver habilidades linguísticas de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, sempre relacionando os textos a seus contextos de produção, já que “Não se pode produzir nem entender um texto considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.88).

No eixo da produção de textos, o documento defende o estímulo à construção de textos variados, dos diversos campos de atuação, sempre contextualizados quanto à circulação, temática, intencionalidade e situação de produção/leitura. Nessa inclusão de estratégias de produção de gêneros variados, leva em conta “[...] práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BNCC, 2018, p. 76).

Para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tocante à produção de textos compartilhada e autônoma, os objetos de conhecimento são: planejamento de texto, revisão de textos, edição de textos e utilização de tecnologia digital. Com isso, espera-se que o aluno desenvolva tais habilidades:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis. (BNCC, 2018, p.94)

Abaixo, uma demonstração de como essas habilidades aparecem descritas no documento:

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
	Revisão de textos	(EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

Figura 5 – Produção de textos – BNCC – Anos Iniciais

Para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Terceiro ao Quinto Ano, referente à produção de textos compartilhada e autônoma, em todos os campos de atuação, os objetos de conhecimento são: construção do sistema alfabético/convenções da escrita, construção do sistema alfabético/estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção de coesão, planejamento de texto/progressão temática e paragrafação. As habilidades pretendidas são:

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BNCC, 2018, p. 113).

No campo da vida cotidiana, a produção de textos e a escrita compartilhada e autônoma, segundo a BNCC, os alunos devem dominar a habilidade de

(EF05LP11) Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(EF05LP12) Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BNCC, 2018, p. 120).

Já no campo da vida pública, a produção de textos e a escrita compartilhada e autônoma, segundo a BNCC, tem como habilidades intencionadas:

(EF05LP17) Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BNCC, 2018, p. 124).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a produção de textos e a escrita compartilhada, segundo a BNCC, pretende desenvolver as seguintes habilidades:

(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

(EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BNCC, 2018, p. 129).

Ao fazer menção sobre o campo artístico-literário, a BNCC, em se tratando de produção de texto e escrita autônoma e compartilhada, demonstra a aspiração às seguintes habilidades:

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os

elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros (BNCC, 2018, p. 132).

O ensino no campo da produção textual (individual ou coletiva) se mostra organizado pela BNCC por habilidades e competências através das práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades na área de Língua Portuguesa. Essa apresentação coincide com o que preceitua a Innopeida®, no sentido de que não basta conquistar alguns conhecimentos ou algumas técnicas, é necessário que o aluno seja capacitado e compreenda a funcionalidade da língua, para que possa agir eficientemente diante de uma situação real:

Quando se ensina a alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística. Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua (MARCUSCHI, 2008, p.90).

Em se tratando da interação, da mediação do professor, e em considerar a situação comunicativa e os interlocutores, a BNCC também evidencia o trabalho de revisão e reescrita textual, proposta pela estratégia finlandesa através da aprendizagem colaborativa, o que traz o diferencial desta estratégia.

É essa aprendizagem que busco ao combinar as competências da BNCC e Innopeida®: a configuração do projeto de intervenção que apresentarei no próximo capítulo visa que a aprendizagem de meus alunos decorra da troca de conhecimento entre eles. Através de regras bem definidas, tanto pela professora-mediadora, quanto deles mesmos, pretendo que a interação entre cada dupla de alunos os motive a contribuir para a aprendizagem do outro e torne-o responsável por sua própria.

Um dos propósitos práticos desse trabalho é retirar o aluno da situação de sujeito passivo no processo de aprendizagem, descentralizar o processo de ensino-aprendizagem da imagem da professora e comprovar que o aluno compõe a parte fundamental da metodologia. A intenção é criar um ambiente para que meu aluno possa desenvolver as habilidades pretendidas em cada plano de aula descrito

posteriormente, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências na interação com outrem.

Como consequência dessa atividade de aprendizagem colaborativa, meu aluno terá mais autonomia, mais capacidade de buscar conhecimento por conta própria, assimilará conceitos e construirá conhecimentos através da colaboração e interação. Juntos, precisarão resolver problemas, negociar informações e prosperar num trabalho em equipe.

A metodologia do trabalho que apresentarei no próximo capítulo vai despertar nos meus alunos um entendimento sobre a importância do trabalho em grupo; irá prepará-los para desafios que encontrarão dentro e fora do ambiente escolar, como tão insistentemente recomenda a estratégia de ensino finlandesa.

CAPÍTULO 2

O presente capítulo traz o detalhamento metodológico da pesquisa – a configuração do projeto de intervenção. Comentaremos sobre as etapas do trabalho com produção textual: o perfil dos participantes envolvidos; a leitura de livro literário como motivação para a produção textual; a escrita do gênero resenha; a avaliação da produção textual; planos de aula propostos.

2.1 Cenário e alunos envolvidos

Os alunos envolvidos nesse projeto de intervenção estudam na Escola ISO Fundamental em João Pessoa – PB, escola da rede particular de ensino. Como esclarecido na Introdução, foi inaugurada em fevereiro de 2020, compreende estudantes do primeiro ano ao oitavo ano do ensino fundamental. Sou professora certificada Innopeda® dessa instituição e leciono língua portuguesa para todos os quintos anos do colégio, aproximadamente 125 alunos, no ano de 2021.

Para a participação neste projeto, o convite foi feito aos alunos dos quintos pela professora, autorizado pelos diretores da escola. Após a anuência dos pais, conforme “termo de consentimento livre e esclarecido” em anexo, combinamos a realização das atividades no período contraturno.

2.2 Leitura de livro literário como motivação para a produção textual

Pensando em oferecer ao aluno subsídios indispensáveis para o trabalho com produção textual, pensamos em combinar ao exercício de produção, a leitura de livro literário em sala de aula. Isso vai possibilitar, durante o projeto de intervenção, que o estudante discuta com seu par sobre os diferentes sentidos atribuídos ao texto, que tomem decisões diante de dificuldades de interpretação, que busquem no texto comprovações de suposições feitas durante a leitura, que possam construir o significado do texto através da interação que a tarefa convida a fazer.

A princípio, refletimos sobre o ato de ler e sobre como podemos contribuir para a formação leitora de nossos estudantes. Sobre esta preocupação, gostaríamos de destacar a importância do planejamento de aula de leitura de literatura na perspectiva de sua funcionalidade, em como instaurar na escola as atividades exercidas pelos leitores no seu dia a dia fora dela.

O exercício de leitura de literatura na escola deve propiciar, antes de tudo, um mergulho num mar de descobertas e encantamento, pura contemplação da arte através dos sentidos, um lugar fantástico onde seja possível se descobrir, se redescobrir e ampliar sua visão de mundo.

Embora a vejamos tão sedutora, e de termos consciência de que sua aplicação na escola pode gerar muitos benefícios aos alunos, a leitura de literatura ainda sofre resistência por parte dos estudantes. Kleiman aponta que

[...] mesmo aquelas crianças que tinham começado a desenvolver gosto pela literatura começam a perdê-lo. Várias são as razões de índole social, como a competição e atrativo de outros meios de comunicação, as mudanças que a faixa etária acarreta, a falta de literatura juvenil de qualidade, que permita passar do livro infantil aos clássicos do colegial sempre lendo e ampliando o seu mundo de leituras (KLEIMAN, 1999, p.97).

Por isso, registramos o cuidado na preparação de aulas que permitam a construção de sentidos para o texto a partir de suas vivências, que compartilhem com suas expectativas.

O espaço da leitura e, conseqüentemente, das obras literárias no ambiente escolar são temáticas bastantes exploradas em pesquisas que se voltam para o ensino da prática de leitura dentro das salas de aula. Mesmo que seja reconhecida a importância da função da leitura na vida dos sujeitos, percebe-se que essa habilidade não tende a ser considerada em sua amplitude no ensino de língua materna, sendo contemplada eventualmente quando surge dentro do livro didático.

Este é o cenário apresentado por Zilberman (2003 apud COSSON, 2014, p.13) quando nos é dito que nos livros didáticos fazem-se presentes fragmentos de textos literários, o que não forma, segundo a autora, um potencial leitor do livro, ou seja, "a obra literária na sua integridade, representada pelo livro, fica para depois ou fora dos limites da escola"; e, como nos esclarece Kleiman e Moraes (1999,

apud SILVA, 2003, p.66): “o livro didático, quando usado como única fonte de conhecimento na sala de aula, favorece a apreensão fragmentada do material, a memorização de fatos desconexos e valida a concepção de que há apenas uma leitura legítima para o texto”. Esse cenário tem sido ocasionado pelo estreitamento do espaço da literatura dentro da escola que, segundo Cosson (2002), pode ser comprovado por vários indícios.

É sabido que o ambiente escolar requer controle gradual do processo de aprendizagem, Silva (1998a, apud SILVA, 2003, p.61) afirma que a prática da leitura literária é feita de modo artificial, pois ela se encontra desconectada da fruição, sendo requisitado o preenchimento de fichas de inscrição, nas quais o aluno define aspectos mais superficiais da obra lida, sem que o contato efetivo com o texto seja realizado.

Mediante essas exigências escolares e a necessidade de levar o texto literário para sala de aula, perguntamo-nos como seria a melhor forma de fazer isso, levando em conta a preocupação de que o texto literário possa ser escolarizado sem que o contato entre o discente e a obra passe por um processo de artificialização.

É dever da instituição escolar promover a efetivação da leitura literária, não cabendo tanto perguntar se deve ou não promover, mas sim de que forma pode fazê-la, já que

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CÂNDIDO, 1995, p. 177).

O contato direto do leitor com a obra, sendo mediado por um leitor mais experiente que auxilie o discente a dialogar e encontrar suas próprias significações para o texto lido, é necessário, além de ser importante ter o cuidado de criar espaços para discussão, para "apreensão" e vivência da literatura enquanto linguagem, como nos afirma Cosson (2009).

Bordini e Aguiar (1988) enfatizam que a falta de domínio da leitura por parte dos alunos é considerada um ponto fundamental no problema da efetivação de leitura na escola. A isso vem somar, também, a falta de preparo profissional

demonstrada por parte dos docentes, haja vista que eles, geralmente, não costumam trabalhar o texto na íntegra.

[...] em algumas coleções, aparecem dados biográficos e literários dos autores que ajudam a contextualizar o texto de leitura; as condições de produção/recepção aparecem preferencialmente quando se abordam textos da mídia, principalmente impressa (reportagem, notícia, editoria, anúncios publicitários, crônicas, entrevista etc.); aparecem, em menor proporção, os elementos do contexto sócio-histórico mais amplo, bem como os aspectos pragmáticos dos textos literários (GRILLO; CARDOSO, 2003, p. 113).

Vale ressaltar, no entanto, que se métodos forem bem pré-estabelecidos, podem propiciar uma melhor qualidade em reformulações na forma de tratamento do texto, possibilitando uma reestruturação na maneira como encaramos o autor, o texto e o leitor. A pluralidade de abordagens permite uma prática docente mais flexível e instiga uma desconstrução das repetições e do autoritarismo de atribuir apenas uma maneira única de ler, de interpretar e de se apropriar do texto, até porque deve ser objetivo do professor buscar ampliar a capacidade de leitura dos alunos possibilitando-lhes acesso a diversas obras e leituras, fazendo com que o alunado amplie sua formação cultural e que tenha meios de desenvolver leituras críticas.

O processo de leitura, considerado numa perspectiva interacionista, é visto como um processo de interação entre autor, texto, leitor, contexto etc.; por isso não convém considerarmos esta competência linguística de forma estanque e destituída de sua potencialidade de estabelecer significação. Como nos demonstra Bordini e Aguiar (1988, p.9) ao enfatizar que “o livro é o documento que conserva a expressão do conteúdo da consciência humana individual e social de modo cumulativo. Ao decifrar o texto, o leitor estabelece elos com as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço”, percebemos o processo de leitura como ferramenta viabilizadora de conexão dos leitores a outras realidades sociais e, assim, permitindo-lhes uma reorganização da sua própria: “O contexto é algo mais do que um simples entorno e não se pode separar de forma rigorosa o texto de seu contexto discursivo. Contexto é fonte de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p.82).

Sabemos que o processo de leitura envolve diversos tipos de operações a serem realizadas pelo leitor. Umas conscientes e outras não. Kleiman (2002)

caracteriza dois processos básicos: cognitivos e metacognitivos, sendo esta, operações realizadas com objetivos em mente sobre as quais temos controle consciente (compreensão e objetivo para leitura), e sendo aquelas outras ações inconscientes (automatismos de leitura):

O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 2002, p. 50).

Como demonstrado pela autora, podemos notar que o empenho no desenvolvimento do campo metacognitivo leva ao desenvolvimento de estratégias que possibilitem ao discente se relacionar com o texto de forma mais consciente e que o leve a desenvolver um olhar mais analítico e crítico, contribuindo, assim, para sua formação cultural mais ampla, pois como Kleiman (2002) afirma, no ato da leitura, mais do que decifração de letras e palavras, faz-se necessário que o aluno seja capaz de construir sentidos por meio de conhecimentos prévios.

Ainda, corroborando a BNCC, empreendemos pela formação do leitor literário, buscando que os alunos adquiram as habilidades de:

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BNCC, 2018. p. 133).

Considerar o texto numa perspectiva interacionista, na qual o leitor e o autor dialogam para construir sentidos é ao mesmo tempo deixar de ver o processo de decodificação de letras e palavras como centralidade na prática leitora em sala de aula, pois se assim puder ser considerado num primeiro momento, deve ser vista apenas como etapa inicial para estudantes adquirirem meios de atingir interações

mais complexas com o texto como o trabalho de produção de resenha⁷ que propomos nesse projeto de intervenção.

Para a escolha do livro literário utilizado no plano de aula, pensamos que

[...] é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Assim, escolhemos trabalhar o livro “As cores no mundo de Lúcia”. A história criada por Jorge Fernando dos Santos e ilustrada por Denise Nascimento, fala sobre uma menina de cor da pele negra⁸ com deficiência visual que descobre o mundo a sua volta com a ajuda das cores.

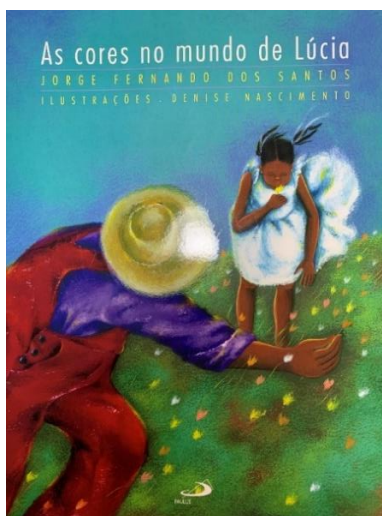


Figura 6 – Capa do livro “As cores no mundo de Lúcia”

⁷ A resenha de que falo aqui, foi estudada no início do ano através do livro didático dos alunos. A obra apresentou o gênero resenha de filmes e, como temos um projeto de leitura, pensamos juntos (os alunos e a professora) em criar uma estrutura própria para a produção acerca dos livros que seriam lidos durante o ano. A estrutura do texto foi criada a partir do que eles achavam importante apresentar: dados e informações gerais sobre o livro; sinopse da história; parte lida que achou mais interessante ou se identificou e por último, a crítica.

⁸ A obra apresenta a menina deficiente visual que descobre sua própria cor quando o jardineiro compara sua pele a uma rosa conhecida como rosa negra. “Negra sim, igual a sua pele”. (SANTOS, 2015, p. 40)



Figura 7 – Páginas internas do livro “As cores no mundo de Lúcia”

Acredito que ter a possibilidade de trabalhar esse livro como suporte neste projeto de intervenção ativar a construção de conhecimento cultural de meu aluno. Creio que aprimorará sua visão de mundo e suas expectativas de vida, pois esse material literário propõe discussões em abundância sobre o modo de viver e a interpretação de mundo que a garotinha protagonista supõe.

2.3 Trabalho com gênero Resenha

Ao trabalhar com gênero textual em sala de aula, confio na possibilidade de interdisciplinaridade que essa proposta viabiliza, já que os gêneros, em minha visão, ancorada nos preceitos de Marcuschi (2008), são os próprios textos materializados que encontramos em nossa vida cotidiana e que apresentam características socio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Assim, permitem e provocam o

estudo da linguagem em funcionamento e atenção às atividades culturais e sociais, propiciam uma descrição da língua em uso e uma visão da sociedade atual.⁹

Para compor nosso projeto de intervenção, escolhemos trabalhar o gênero resenha crítica na produção textual de nossos alunos, um dos objetivos principais dessa prática pedagógica é provocar o pensamento crítico do estudante, a fim de que essa competência INNOPEDA® permeie sua vida estudantil, profissional e em sociedade:

[...] o ponto de partida para a aprendizagem deve ser a totalidade do globo e da vida, bem como buscar soluções para desafios futuros. Tudo isso requer passar da aprendizagem baseada em assuntos para a resolução de problemas reais, problemas com os outros, quando as competências genéricas, como pensamento crítico, criatividade e o trabalho em equipe tornam-se essenciais. Isso não significa esquecer as competências baseadas em disciplinas. As competências específicas da disciplina ainda são necessárias, mas sem as competências genéricas podem ser inúteis. Para resolver problemas reais, o conhecimento não é suficiente, mas junto com as habilidades, caráter e atitudes é possível fomentar agentes de mudança para um futuro sustentável (KAIRISITO-MERTANEN, KONST, 2020, p.34).

Além disso, a escolha do gênero perpassa a necessidade de fornecer o desenvolvimento do trabalho didático a partir de situações reais de comunicação e contextualização, pois concordamos que o trabalho com gêneros textuais em sala de aula deve se assemelhar às características da escrita fora da escola, já que quando ensinamos gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva em sociedade, não um simples modo de produção textual, como afirma Marcuschi (2008). Para Bakhtin (2010), os gêneros textuais são produzidos em sociedade, e desde que estamos inseridos nela, fazemos uso deles nas mais diversas situações e contextos interativos, e daí surge a importância de trabalhar com os diversos gêneros sem tirar-lhes das funções sociais.

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e

⁹ Neste trabalho, também menciono outros autores que apresentaram concepções de gênero em seus estudos. Cito Bakhtin (2000), que afirma que os gêneros estão no dia a dia dos sujeitos falantes, os quais têm um repertório sem fim de gêneros e muitas vezes os usam até inconscientemente: esses gêneros materializam a língua, são, portanto, o elo entre a língua e a vida. Segundo o teórico, os gêneros se caracterizam pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. Trago ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly, que encaram o gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (1999, p.7).

manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p.162).

O estudo através do gênero se mostra eficaz em motivar a produção textual por meio de uma situação real de comunicação, conferindo concretude à proposta de escrita e, ao mesmo tempo, tira o enfoque das aulas no estudo da gramática normativa, “pois os aspectos textuais e discursivos, bem como as questões pragmáticas, sociais e cognitivas são muito relevantes e daí não se pode evitar de considerar o funcionamento da língua em textos realizados em gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 58). O que se valida com o pensamento de que “O falante de uma língua deve fazer-se entender e não explicar o que está fazendo com a língua”, como afirma Marcuschi (2008, p.57).

Ao respaldar-se na produção escrita de gêneros textuais, o professor propicia e capacita o aluno a desenvolver competências comunicativas para que ajam em diversificados momentos de interação social: “[...] um trabalho que pretenda abordar gêneros do discurso como objeto de ensino implica, necessariamente, a (re)construção da situação de produção/recepção do texto lido” (GRILLO; CARDOSO, 2003, p. 111) pois

[...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina (MARCUSCHI, 2010, p.9).

Utilizar esse ponto de vista com alunos do quinto ano do ensino fundamental é uma importante orientação para o trabalho de escrita, pois a escolha do gênero facilita a comunicação e a criação do texto pretendido.

Entre o discurso e o texto está o gênero, que aqui é visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p.84).

Dessa forma, quando os alunos tencionam exteriorizar suas ideias, pensamentos e reflexões e querem atender à situação de comunicação necessária para o bom entendimento de seu texto, o cenário textual orientará o discurso escrito e desenhará o formato do texto:

Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em situações diferentes. Apesar dessa diversidade, podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação [...] (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p.83, grifo dos autores).

Por considerarmos que aprender a língua é aprender a se comunicar, entendemos que a finalidade do ensino da língua materna através da textualidade, percebe-se e funda-se nos seguintes preceitos:

levar os alunos a conhecer e dominar sua língua, nas situações as mais diversas, inclusive em situações escolares; para chegar a cumprir esse objetivo:

desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio conhecimento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e

construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004. p. 114).

Por reconhecermos a importância de os alunos aprenderem mais ao realizarem uma tarefa em que vivenciem uma experiência real, participem, ajam e discutam experiências com outros, como apregoa a INNOPEDA®, é que destacamos em concordância com a estratégia finlandesa, a fala de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.85): “Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a preparação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes”.

Quando concordamos que “Podemos dizer que um texto não se esclarece em seu pleno funcionamento apenas no âmbito da língua, mas exige aspectos sociais e cognitivos” (MARCUSCHI, 2008, p.65), entendemos que o ensino da língua que transcorre do ensino da textualidade é, em sua totalidade, empregável por meio das metodologias de ensino da estratégia finlandesa, preocupada em

engajar ativamente o aluno na construção da sociedade, por fazer parte do meio em que vive e atua: “[...] a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Rajo (2009) esclarece que “Para participar de tais práticas com proficiência e consciência cidadã, é preciso também que os alunos desenvolvam certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (RAJO, 2009, p. 119). Sendo assim, justificamos o exercício do gênero textual resenha por considerarmos valiosa sua contribuição para o letramento da criança, auxiliando na compreensão e produção de textos diversos, cooperando para o reconhecimento dos aspectos sociais que transpõem tal gênero, como também prestigiando a situação comunicacional entre sujeito/leitor que a interação impõe.

Uma atividade com gênero textual resenha, como a que se propõe nesse trabalho de intervenção, se distancia do cuidado específico com os aspectos formais do texto: faz-se oportuno lembrar que o professor Innopeda® interpreta a língua como interação social, que concebe a produção textual em sala de aula reconhecendo a especificidade de cada estudante, acredita que o texto é um processo imperioso para a construção do conhecimento e desenvolvimento de competências.

2.4 A avaliação por pares

Como professora que aplica a estratégia Innopeda®, tenho percebido em minha prática diária uma inquietude ainda maior em engajar meus alunos, motivá-los a realizar as tarefas propostas, criando um ambiente de aprendizagem feliz e harmonioso. Com isso, percebo que se dedicam e que se envolvem muito mais em atividades que requerem o trabalho em grupo ou em duplas e, sempre que posso, adoto essa metodologia em aulas de produção textual.

Ademais, sabemos que trabalhar em equipes se assemelha muito ao labor diário na fase adulta; aplicando esse método de ensino desde a infância,

esperamos garantir que o alunado desenvolva essa competência em sua vida profissional.

Vemos com uma das missões do professor, instaurar em sala de aula o hábito de o aluno refletir sobre a apreensão de seu conhecimento, sendo o protagonista de sua aprendizagem, estando atento às competências em que precisa evoluir: a avaliação deve ser um processo reflexivo que deve partir do aluno, vigilante de seu desenvolvimento, pois

Um dos pressupostos básicos relacionados à pedagogia da inovação é que o conhecimento produzido e acumulado em ambientes de aprendizagem expande a forma tradicional de compreensão da natureza do próprio conhecimento (KAIRISTO-MERTANEN, PENTILLÄ, PUTKONEN, 2018, 43).

Compreendemos a avaliação como um referencial da aprendizagem dos estudantes em relação aos conteúdos aplicados no ambiente escolar, parte de um processo contínuo, de uma mentalidade que tem o aluno como centro e que visa estimular o crescimento de suas habilidades e competências.

A realidade escolar atual é bastante diferente. A avaliação é marcada por uma cultura avaliativa punitiva e competitiva: muitas vezes o estudante não tem a chance de considerar seu rendimento e buscar melhorias dentro do processo. É preciso transformar e transferir a importância do “produto final” para o processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Neste ponto, apresentamos o ponto de vista de Luckesi (2008), em que versa sobre o enquadramento da avaliação como forma de prescrever resultados:

Dessa forma, o ato de avaliar não segue como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, no caso, a aprendizagem (LUCKESI, 2008, p.34).

Por isso, é necessário, também, que o aluno esteja integrado a esse processo de avaliação, que deve ser totalmente transparente, ele precisa saber onde pode chegar ao cumprir todas as suas fases. Deve compreender os propósitos da avaliação, poder traçar seus objetivos, concluir em que precisa melhorar e decidir como fazê-lo sem ter isso imposto pelo professor, ou por outras

pessoas. Com isso, o aluno percebe que não está sozinho em sua caminhada, pois o professor atua como orientador para que alcance seus objetivos.

Portanto, a avaliação sob a perspectiva Innopeda® não busca aplicar testes e atribuir uma nota como resultado final. A aprendizagem com base na pedagogia da inovação apoia-se na vivência, na experiência do aprendizado com seus pares, combinando criativamente diferentes fontes de conhecimento adquiridos pela cooperação com diferentes atores da sociedade. Na escola ISO, onde a estratégia finlandesa é aplicada, ainda há muito o que se prosperar no âmbito das avaliações. Como professora da instituição, noto uma preocupação incessante dos professores em buscar combinar suas avaliações com o que preconiza a estratégia finlandesa, mas nem sempre isso é possível. Além de termos de cumprir com a legislação educacional brasileira em vigor, ainda, muitas vezes, confrontamo-nos com famílias que por terem vindo de uma educação tradicionalista, cobram ideias e funcionalidades que acreditam ter feito sucesso em sua época, dificultando o empenho do professor.

Ao implementar a avaliação por pares, em que um colega avalia e prescreve mudanças no texto de seu colega, planejamos que nossos alunos alcancem as competências da inovação: trabalho em equipe, pensamento crítico e criatividade. “A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa” (MARCUSCHI, 2008, p.77). Executamos um dos pilares da pedagogia da inovação que trata da renovação dos papéis dos professores e alunos: o discente participa ativamente da atividade proposta e a imagem do professor como único agente avaliativo é totalmente desvinculada.

Legitimando essa linha Innopeda®, Figueiredo (2002) expõe que

As pesquisas sobre correção por pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina [...] a correção por pares reduz a dependência que os alunos têm do professor, encoraja-os a ter outro leitor que não o professor e os ajuda a escrever textos tendo um leitor em vista (FIGUEIREDO, 2002, p. 34).

Num projeto de intervenção em que sugere pôr em prática uma avaliação por pares, o professor precisa estar consciente do objetivo final da produção textual elaborada. Neste projeto em questão, não ambicionamos que os discentes façam exímia correção gramatical nos textos de seus colegas, pois entendemos que o cuidado exacerbado com a gramática desconsidera a finalidade do texto, uniformizando demasiadamente a escrita: “O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade escrita” (CAGLIARI, 2009, p.107). Tencionamos alimentar a motivação de nosso aluno para bem produzir textos, para isso, não queremos submetê-los à dificuldade da ortografia e nem que receba um texto todo “corrigido” que o faça supor sua inaptidão à tarefa.

Empreendo com esse projeto de intervenção, que os estudantes sejam capazes de avaliar/revisar as produções a partir do conhecimento prévio que têm acerca do gênero textual pretendido “[...] escrever textos não é comportar-se segundo regras dadas! Há princípios, aqueles dados pela situação, pelo gênero, pelos objetivos etc., mas não há regras de como escrever um texto. E todo texto escrito sempre pode ser reescrito” (GERALDI, 2014, p. 215). Possibilitando a seu par, fazer uma reescrita alicerçada em seus apontamentos. Assim, tratamos “de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do estudo normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p.55).

2.5 Plano de aula – Projeto de intervenção

Nesta sessão, apresentarei tabelas que correspondem aos planos de aula aplicados neste projeto de intervenção. Serão expostos cinco modelos de aulas, planejados para os alunos dos quintos anos que optaram por participar da pesquisa. De modo geral, as tabelas seguem o exemplo:

Plano de aula – Modelo ()
Tema da aula
DURAÇÃO DA ATIVIDADE
OBJETIVOS
Objetivo geral:
Objetivos específicos:
PILARES INNOPEDA®
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS
Competências Innopeda®:
Competências e habilidades da BNCC:
METODOLOGIA
RECURSOS

Quadro 2 – Plano de aula – Exemplo

Os cinco modelos de aula aplicados seguem a sequência:

Plano de aula	Tema
1	Leitura de livro literário
2	Criação da ficha de avaliação do revisor
3	Produção de Resenha
4	Revisando o texto do colega
5	Reescrita do texto

Quadro 3 – Sequência dos planos de aula

Plano de aula – Modelo 1
Tema: Leitura de Livro Literário
DURAÇÃO DA ATIVIDADE
1h20minutos
OBJETIVOS
Objetivo geral: Ler o livro literário “As cores no mundo de Lúcia”
Objetivos específicos: • Apreender os diversos sentidos que o texto literário apresenta; • Interagir com o livro de maneira prazerosa; • Compartilhar experiências leitoras; • Engajar-se em discussão sobre leitura realizada; • Transmitir opinião, ideias e preferências; • Levantar hipóteses sobre o enredo; • Desenvolver habilidades de leitor;
PILARES INNOVEDA®
• Renovação do papel do professor e do aluno; • Ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino; • Avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento; • Currículos flexíveis.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS

Competências Innopeda®: Pensamento crítico, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa.

Competências e habilidades da BNCC:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.

(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões.

METODOLOGIA

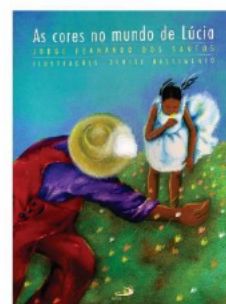
Pedir que façam a leitura do livro “As cores no mundo de Lúcia” previamente, em casa.

Com o auxílio da professora, criar uma roda de conversa para:

- Explorar os diversos temas propostos no livro e como foram abordados pelo autor, através do slide exposto no quadro branco:

“AS CORES NO MUNDO DE LÚCIA”

- Qual cor de que você mais gosta?
- Você já pensou alguma vez por que as coisas têm as cores que têm?
- Você gostaria de mudar as cores das coisas? Do quê, por exemplo?
- Qual foi a parte do texto que destacou sua cor preferida? Fale sobre esse trecho.
- Você gostaria de viver num mundo onde o mar fosse cor-de-rosa, as matas azuis e as aves vermelhas? Sim? Não? Por quê?
- De acordo com o narrador, Lúcia era uma garota diferente de todas as crianças, por isso pareceu-lhe muito especial. Você concorda com ele? Por quê?



WWW.ISOCOLEGIOECURSOS.COM.BR

Figura 8 – Slide da roda de conversa sobre o livro “As cores no mundo de Lúcia”

- Analisar os elementos da narrativa: foco narrativo, narrador, personagens,

RECURSOS

- Livro literário: “As cores no mundo de Lúcia”;
- Projetor de slides.

Quadro 4 – Plano de aula – Modelo 1

Plano de aula – Modelo 2
Tema: Criação da ficha de avaliação do revisor
DURAÇÃO DA AULA
20-30 minutos
OBJETIVOS
Objetivo geral: Criar critérios de avaliação de um texto para compor a ficha de

Objetivos específicos:

- Relembrar aspectos estruturais, gramaticais, estilísticos e estéticos da produção textual;
- Respeitar o turno de fala dos colegas;
- Apresentar com autonomia seu ponto de vista e fornecer esclarecimentos, se necessário.

PILARES INNOPEDA®

- Renovação do papel do professor e do aluno;
- Ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino
- Avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento;
- Currículos flexíveis.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS

Competências Innopeda®: Pensamento crítico, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa.

Competências e habilidades da BNCC:

(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

METODOLOGIA

Com o auxílio da professora, criar uma ficha de avaliação de textos, tentando responder à pergunta: O que é preciso para escrever um bom texto? (Espera-se que os alunos apontem problemas que podem ser encontrados em textos produzidos pelo quinto ano acerca da estrutura do texto, do aspecto gramatical, estilístico e estético).

No quadro branco, a professora vai anotando os itens anunciados pelos alunos. Mais tarde, essa será a ficha avaliativa de revisão/avaliação do texto do colega, que será entregue aos revisores no Modelo 4 deste plano de aula.

RECURSOS

- Quadro branco.

Quadro 5 – Plano de aula – Modelo 2

Plano de aula – Modelo 3
Tema: Produção de Resenha
DURAÇÃO DA AULA
45 minutos
OBJETIVOS
Objetivo geral: Produzir a resenha sobre o livro literário “As cores no mundo de Lúcia”
Objetivos específicos:
• Planejar, com ou sem ajuda do professor, a produção textual de resenha; • Desenvolver o senso ético e responsável; • Utilizar conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero resenha; • Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais para a construção da resenha.
PILARES INNOVEDA®
• Renovação do papel do professor e do aluno; • Ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino; • Avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento; • Currículos flexíveis.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS

Competências Innopeda®: Pensamento crítico e criatividade.

Competências e habilidades da BNCC:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

(EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.

(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.

(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).

(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

METODOLOGIA

Para que produzam em folha A4, demarcada com linhas, a professora apresentará a proposta de produção textual do gênero resenha sobre o livro “As cores no mundo de Lúcia”, o qual já foi estudado pelos alunos em atividades anteriores do mesmo ano letivo. No rascunho, é pedido que escrevam a lápis.

RECURSOS

- Folha A4 – Folha de rascunho (Anexo 2).

Quadro 6 – Plano de aula – Modelo 3

Plano de aula – Modelo 4	
Tema: Revisando o texto do colega	
DURAÇÃO DA AULA	
40 minutos	
OBJETIVOS	
Objetivo geral: Revisar e avaliar o texto do colega	
Objetivos específicos: • Aplicar conhecimentos sobre a estrutura composicional do gênero resenha; • Utilizar conhecimentos linguísticos e gramaticais para a revisão da resenha; • Demonstrar iniciativa, empatia e responsabilidade ao assumir o papel de revisor do texto do colega.	
PILARES INNOPEDA®	
• Renovação do papel do professor e do aluno; • Ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino; • Avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento; • Currículos flexíveis.	
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS	

Competências Innopeda®: Pensamento crítico, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa.

Competências e habilidades da BNCC:

(EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

METODOLOGIA

De posse da ficha de avaliação criada por eles mesmos, cada aluno fará a revisão do texto de seu par, analisando todos os critérios apontados, lendo e relendo o texto do amigo e assinalando as dificuldades encontradas, sem escrever nada no texto do colega, somente na ficha. Depois, conversarão sobre a necessidade de aprimoramento de alguns aspectos da produção.

RECURSOS

- Folha A4 – Ficha avaliativa (Anexo 3).

Quadro 7 – Plano de aula – Modelo 4

Plano de aula – Modelo 5
Tema: Reescrita do texto
DURAÇÃO DA AULA
45 minutos - 1 hora
OBJETIVOS
Objetivo geral: Reescrever a resenha.
Objetivos específicos: • Reescrever a resenha com base nos apontamentos feitos pelo colega; • Ser autocrítico e autoavaliar seu texto; • Aprimorar seu texto e apresentar a versão final.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRETENDIDAS

Competências Innopeda®: Pensamento crítico, trabalho em equipe, criatividade, iniciativa. Competências e habilidades da BNCC: (EF15LP06) Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor,
METODOLOGIA
Depois de ouvir o colega e examinar sua produção, é hora de passar a limpo fazendo as modificações propostas. Para essa fase, a professora pede que reescrevam a
RECURSOS
Folha A4 – Reescrita (Anexo 4)

Quadro 8 – Plano de aula – Modelo 5

Os planos de aula apresentados nessa seção servem apenas de ilustração: demonstram as metodologias utilizadas para o desenvolvimento do produto final, que seria a produção textual, por isso não foram discutidos minuciosamente. Para o próximo capítulo, aprofundarei o objetivo específico desse projeto de intervenção, concentrando-me em investigar a avaliação por pares da produção dos alunos, que é o componente específico de minha prática de produção.

CAPÍTULO 3

De modo a atender às pretensões desta pesquisa, neste capítulo, apresentarei a análise e a discussão dos dados coletados, bem como os resultados obtidos. Inicialmente, vou relatar como aconteceram na prática, todos os modelos de aula descritos no capítulo anterior, na visão dessa professora mediadora.

Com esse intuito, vou discorrer sobre o percurso metodológico de cada uma das aulas realizadas com os alunos, algumas aconteceram com as cinco turmas de quinto ano, outras, apenas com o grupo que optou por participar desta pesquisa até o fim. É o que irei explicitar a partir do próximo tópico.

Em seguida, farei a análise dos efeitos ocorridos, através da avaliação por pares, nos aspectos linguísticos, textuais e discursivos de cinco textos produzidos pelos alunos-autores durante a última etapa desse projeto, procurando atingir os objetivos específicos desta pesquisa: averiguar a aplicação dos métodos da estratégia finlandesa, tais como aprendizado ativo, atividades práticas, diálogo, interação para o desenvolvimento de trabalho com produção textual e avaliação de produção textual, partindo da leitura de livro literário; como também identificar as habilidades adquiridas mobilizadas pela aplicação de tais métodos.

3.1 Percurso metodológico

Para iniciar a descrição de como aconteceram as aulas planejadas anteriormente, vamos relembrar o quadro 3 que traz a sequência dos modelos de planos:

Plano de aula	Tema
1	Leitura de livro literário
2	Criação da ficha de avaliação do revisor
3	Produção de Resenha

4	Revisando o texto do colega
5	Reescrita do texto

Quadro 3 – Sequência dos planos de aula

Os planos 1 e 2 aconteceram com o grande grupo de alunos do quinto ano do ensino fundamental da escola ISO, os demais planos de aula foram aplicados aos quinze alunos que optaram por participar desse projeto de intervenção.

3.1.1 Plano de aula 1 – A leitura do livro literário

A leitura do livro literário foi o foco deste plano de aula inicial. Como já comentado anteriormente, a leitura serve como subsídio essencial para produção de texto do aluno-autor, pois pensei em oferecer a ele material para que possa construir sua resenha através da discussão com seus colegas sobre os diferentes sentidos atribuídos ao texto, expor sua opinião sobre a capa, ilustrações, tirar dúvidas sobre a interpretação da obra, buscar construir entendimento do texto pela interação com seus pares.

A obra lida foi “As cores no mundo de Lúcia”, de Jorge Fernando dos Santos. É um livro que compõe a lista de material desses alunos, ou seja, todos são convidados a adquirir já no início do ano letivo. Sabendo da importância de envolver os alunos no planejamento das aulas de Língua Portuguesa, pois entendo que o engajamento e motivação são maiores quando envolvidos, meus alunos escolhem livros para fazer a leitura e produzir resenhas ao longo do ano letivo, porém, para esse projeto de intervenção, pensei em trabalhar com um livro que todos tivessem, por isso, a opção pelo livro literário solicitado pela escola.

Também considero importante a leitura coletiva de livro literário por alunos de quinto ano, justamente por proporcionar troca de saberes e impressões durante a leitura e entendimento do texto. Numa outra oportunidade, pude contemplar essa prática em aula de ensino remoto: cada aluno ficou responsável pela leitura de uma página do livro a todos os demais participantes da reunião e contar suas sensações

e intuições sobre o que leu. Para esse projeto de intervenção, pedi que a leitura fosse feita previamente em casa e depois, na escola, tivemos um momento de socialização e interpretação textual.

Abaixo, exponho alguns registros desse dia, com meus alunos orgulhosos segurando seus livros e trocando conhecimento.



Figura 9 – Dia de leitura e troca de conhecimento

Esse momento de conversa sobre o livro aconteceu num dos pátios emborrachados da escola, reconhecendo a necessidade de variação de ambientes de estudo. Algo muito curioso que verifiquei foi que muitos não haviam percebido a deficiência visual da garotinha. Foi somente no contato, no diálogo com seus colegas que compreenderam realmente a essência do livro, provando a importância desses momentos de partilha de saberes.

Nesta oportunidade, empregamos os pilares Innopeda® buscando ativar competências em meus alunos. O pilar “renovação do papel do professor e do aluno” se evidencia quando, em grupo, as próprias crianças se organizaram para debater a obra, sem o auxílio da professora. Os pilares “ativação de novos métodos de aprendizagem e ensino” e “avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento” se dão no tempo em que a conversa é focalizada, aqui não se pretende aplicar uma prova tradicional acerca do que apreenderam sobre o texto, mas volto à atenção para o processo de aprendizagem, para o processamento da interpretação do texto lido.

Em minha análise, avalio que meus alunos desenvolveram as competências da inovação Innopeda® elencadas no plano de aula: trabalho em equipe, pensamento crítico, iniciativa e criatividade. É preciso ativar essas competências ao cumprir o que a tarefa demandava: ter momentos de interação com a obra e os colegas; compartilhar suas experiências, sensações e expectativas; discutir sobre os significados e sentidos possíveis; respeitar os turnos de fala dos colegas; interagir ativamente, manifestando suas opiniões.

3.1.2 Plano de aula 2 – Criação da ficha de avaliação do revisor

O plano de aula 2 foi realizado com o grande grupo de alunos dos quintos anos, as cinco turmas dos períodos matutino e vespertino. É importante ressaltar que criação da ficha de avaliação do revisor não foi idealizada numa só aula com meus alunos, foi resultado de um processo. Para que fosse possível o registro dessa ficha, estudamos por dois trimestres vários gêneros textuais. Entenda-se por estudar: ler, produzir, divulgar, inovar, reescrever etc.

A criação da ficha de avaliação do revisor, além de retomar aspectos linguísticos e gramaticais absorvidos nas aulas anteriores, também prepara o aluno para uma participação mais ativa e transformadora de sua vida social. O momento de sua criação leva em conta não só seus conhecimentos específicos sobre a língua como também habilidades necessárias em sua vida profissional futura.

Para este dia, a professora teve como objetivo incitar uma discussão a respeito do que é realmente importante para a criação e o entendimento de um texto. Inicialmente, os alunos puderam refletir sobre essa questão, para que depois fossem ouvidos e a professora foi anotando no quadro suas observações, em formato de tópicos.

Para além do objetivo específico da construção da ficha, pretendi que os alunos aprendessem uns com os outros, desenvolvessem uma personalidade social, através do respeito aos turnos de fala de seus colegas e pudessem pensar criticamente sobre o apontamento dos critérios avaliativos propostos pelos colegas.

Surgiram muitas considerações sobre o que realmente era importante contemplar para a escrita e entendimento de um texto: “Será que letra maiúscula no início do parágrafo é assim tão importante? Que valor (note-se aqui a preocupação com a nota) deveria ser atribuído ao esquecimento desse item?” E fomos assim, fabricando uma lista de tópicos que compõem a ficha utilizada nesse projeto de intervenção.

Tal ficha, foi usada pelos alunos em todas as produções textuais criadas a partir desse dia, pois ela funciona como uma ficha de autoavaliação de seu próprio texto e não é necessariamente, utilizada apenas na estratégia de avaliação por pares descrita nesse projeto. Ao terminar a escrita de um texto, o formulário pode ser utilizado para fazer uma revisão do que foi escrito, antes da divulgação dos textos à turma.

Acredito que os objetivos descritos no plano de aula 2 foram completamente atingidos na efetivação desta aula. Surpreendeu-me imensamente que, nas cinco turmas, raramente precisei intervir com indagações como: “Vocês acham que é importante um texto ter vírgula?” Isso revela que eles lembraram com facilidade aspectos estruturais, gramaticais, estilísticos e estéticos de uma produção textual.

É preciso salientar que a renovação do papel do aluno e do professor é o que norteia e qualifica esse trabalho de fabricação da ficha. É especialmente motivante assistir aos alunos debatendo, inventando novas maneiras de avaliar, julgando a importância e relevância de aspectos gramaticais, apresentando com autonomia seus argumentos e tendo tranquilidade para responder aos questionamentos de seus colegas.

Com essa atividade, os alunos cultivaram todas as competências Innopeda® pretendidas: pensamento crítico, trabalho em equipe, criatividade e iniciativa. A ficha de avaliação é um produto criado por eles, para que eles possam utilizar em suas produções e os motiva ainda mais a seguir e consultar seus tópicos, pois os critérios intencionados são de conhecimento deles, eles claramente têm contato e entendimento sobre o que ali foi elencado.

Com a ficha como instrumento avaliativo elaborada, pudemos passar a outras etapas da intervenção, que é o que passamos a descrever a seguir.

3.1.3 Plano de aula 3 – Produção de Resenha

Nesta fase do projeto de intervenção, as atividades propostas foram realizadas apenas pelo grupo de 20 alunos que optou por participar desta pesquisa. Inicialmente, os pais foram contatados através do “Termo de Responsabilidade” e combinamos a presença dos alunos na escola numa tarde, contraturno de seus estudos diários.

Para a produção textual, retomamos a conversa sobre o Livro “As cores no mundo de Lúcia”. Conversamos também sobre o gênero resenha e tudo que haviam aprendido sobre ele nas aulas de língua portuguesa, já que o estudo prévio do gênero forneceu as condições necessárias para que os alunos pudessem organizar o que dizer, adaptando ao contexto do trabalho de intervenção.

Sabendo da importância de criar situações de produções de textos que se aproximem das reais maneiras em que se produzem textos na sociedade, orientei que escolhessem um colega e trabalhassem em duplas. Assim, puderam refletir sobre o que teriam a dizer sobre o livro lido ao colega e quais estratégias usariam para que fossem compreendidos pelo interlocutor. Esse é o momento em que o

aluno se denomina autor do texto, em que vai explicitar suas impressões sobre o livro.

Para planejar a confecção do texto, meus alunos já contavam com um modelo próprio (ficha criada por eles mesmos em conjunto, que foi escrita no quadro por mim e copiada em seus cadernos) da ficha de avaliação e puderam nortear a escrita e fazer correções e mudanças que julgavam apropriadas ao texto. Neste ponto, já sabiam que essa seria a primeira versão do texto e que outras modificações poderiam surgir depois da leitura e análise do colega.

De todas as etapas do projeto, esta foi a mais silenciosa. Trabalho dedicado e individual, realizado com muita seriedade e determinação por alunos tão jovens.

Todos os objetivos específicos delineados para essa fase do trabalho foram atingidos: planejamento da resenha; desenvolvimento de pensamento crítico (pois precisaram refletir sobre sua argumentação e opiniões sobre o livro lido); para a escrita, precisaram utilizar seus conhecimentos sobre a estrutura da resenha, bem como seus conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Alcançamos os pilares Innopeda® de renovação do papel do professor e do aluno, e isso se justifica pelo fato de que durante a escrita da primeira versão do texto, os próprios alunos puderam fazer uma autoavaliação, apoiados na já conhecida ficha de avaliação. São ativados novos métodos de aprendizagem e ensino nesse estágio, já que há rara intervenção do professor e o aluno precisa aplicar sua capacidade de estudar sozinho. Por saberem que o que estão construindo é apenas a primeira versão de um texto, a avaliação se torna versátil e está totalmente preocupada com o desenvolvimento do aluno e não com seu resultado final.

Por fim, competências Innopeda® pretendidas, tais como pensamento crítico e criatividade, são altamente exercitadas na escrita do gênero resenha.

3.1.4 Plano de aula 4 – Revisando o texto do colega

De todas, essa é a fase mais divertida e de maior interação. De posse da ficha de avaliação, os alunos foram orientados a fazer uma leitura prévia do texto

do colega para tentar “sentir” se entenderam o sentido global do texto, depois disso, fazer a análise de todos os aspectos elencados na ficha. Também foram orientados a não escrever nada no texto do colega, mas que, após a correção e os itens apontados, deveriam conversar e explicar ao colega as necessidades de melhoria.

Essa fase do trabalho de intervenção mudou para sempre a visão sobre a interação aluno-aluno que esta professora tinha. Por diversas vezes, em outras ocasiões no ano letivo, me dispus a propiciar momentos como esse em sala de aula e percebo, hoje, que os alunos parecem aprender muito mais entre eles mesmos do que comigo. Obviamente, que a orientação é toda minha, da professora-mentora, mas a rapidez e facilidade com que se engajam, discutem e tiram dúvidas (claro que me procuram para isto nesse momento) é muito maior numa atividade com esse estilo.

Ao entregar a folha de avaliação, apontei que havia linhas em branco sobrando e que se eles quisessem elaborar mais algum critério de avaliação que pudesse surgir em sua análise, que assim o fizessem. Não surpreendentemente, todos os alunos sugeriram outro aspecto a ser observado no texto do colega, que julgavam necessitar de melhoria. Deixei que discutissem, debatessem e corrigissem o texto do colega por mais de quarenta minutos, que foi o tempo inicial planejado.

Neste momento, renovamos o papel do aluno em sala de aula, ativamos métodos de aprendizagem incomuns, tivemos uma avaliação totalmente preocupada com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, centrada no aluno e mais preocupada com o processo que com o resultado final.

O trabalho de revisão do texto do colega, ilustrado na Figura 10 a seguir, foi tão criterioso e empático que, por vezes, achei que não terminariam. Assim, a última fase do trabalho, a reescrita (plano de aula 5), foi feita em casa, etapa que discutiremos na próxima seção.



Figura 10 – Dia de revisão do texto do colega

3.1.5 Plano de aula 5 – Reescrita do texto

Para a conclusão desta etapa, pedi que os alunos levassem à sala de aula a produção reescrita no fim da semana. É preciso ressaltar que foram poucos os alunos envolvidos no projeto que não entregam a produção final. Lembro-me do orgulho que sentiram por estar participando de um projeto do mestrado da professora deles, do quanto estavam curiosos para saber qual seria a estratégia de trabalho e o quanto muitos ficaram frustrados por não terem sido sorteados para as vinte vagas abertas aos participantes.

Alguns alunos trouxeram a produção reescrita já no dia seguinte, outros somente ao término do prazo. Na próxima seção, apresento análise dessas produções. Tanto as análises feitas pelos colegas no momento da avaliação por pares, quanto a análise desta professora em relação ao resultado final, ou seja, de como a atividade auxiliou no processo de desenvolvimento da escrita e exercitou as competências Innopeda® no aluno do quinto ano.

3.2 Análise dos efeitos da estratégia Innopeda® na produção textual dos alunos

O objetivo geral desta etapa do trabalho de intervenção é a reescrita da resenha, para essa etapa, o texto que foi produzido na sala de aula, a lápis, foi reescrito em casa, buscando aprimoramento, com base nos apontamentos feitos pelo colega. Ao apresentar a versão final, o aluno deve ser autocrítico e autoavaliar seu texto, reescrevendo-o a caneta.

Como base para a atividade que foi feita em casa, o trabalho em equipe realizado na sala de aula foi fundamental. É após a troca de experiências com o colega que a reescrita altera o texto, aprimorando também as competências Innopeda® *pensamento crítico e inciativa*, para a dupla de alunos envolvidos.

Delineei para essa pesquisa, como corpus a ser analisado, as produções textuais, do gênero resenha, de cinco alunos do quinto ano do ensino fundamental, da escola ISO Fundamental. A análise pretendida aqui, vai levar em conta a

primeira versão do texto (rascunho), a ficha avaliativa preenchida pelo colega e de que forma esses apontamentos repercutiram na construção de um novo texto.

Para verificar quais alterações meus alunos desenvolveram nas reescritas, busquei perceber se o aluno-escritor atendeu às solicitações do aluno-corretor, integralmente ou parcialmente e se esta ação teve mesmo relevância na melhoria de aspectos discursivos e textuais da produção.

Para ter uma visão global das fichas de correção utilizadas pelos alunos-corretores, apresentarei uma pequena tabela com os itens mais apontados. É importante ressaltar que, para proteger a identidade de meus alunos, vou nomeá-los por nomes fictícios, tentando organizar, dessa forma, as análises aqui pretendidas.

3.2.1 Análise das fichas de avaliação

O levantamento apresentado no quadro a seguir demonstra os aspectos abarcados pela correção textual realizada pela avaliação por pares. Munidos da ficha de avaliação, os alunos-corretores selecionaram quais aspectos seriam necessários para a melhoria da produção textual do colega, o resultado dos itens mais apontados entre os cinco trabalhos selecionados, são estes:

Aspectos linguísticos-discursivos	Sim!	Precisa fazer ou melhorar!
A resenha foi bem estruturada?	3	2
A letra estava legível?	3	2
Organizou o texto em parágrafos?	1	4
Usou os sinais de pontuação adequadamente?	4	1
Observou o uso de letras maiúsculas e minúsculas?	3	2

Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?	5	-
Foi criativo (a)?	3	2
Expressou-se com clareza e coerência?	4	1
A opinião foi fundamentada?	2	3
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?	3	2

Quadro 9 – Aspectos abordados na avaliação do aluno-corretor

Como já havia mencionado anteriormente, meus alunos criaram novos itens avaliativos nas linhas em branco que havia na ficha. Os tópicos que mais apareceram foram: “Evitou repetições?” e “Tem um bom título?”. Isso comprova, além da preocupação com a estrutura e organização do texto, que as habilidades e competências Innopeda®: *pensamento crítico e iniciativa* estão sendo exercitadas na sua forma mais espontânea.

Dois foram os itens que se sobressaíram nas correções, assinalados como inadequados, que necessitam de melhoria. O primeiro aspecto se refere a problemas relacionados com a organização composicional do gênero, tais como o alinhamento e organização do texto através de parágrafos, quatro das cinco produções merecem ser atualizadas nesse quesito. Nota-se o cuidado em demonstrar a necessidade de seu colega organizar o texto, a fim de que possa garantir a compreensão.

Ao pensarmos na peculiaridade do gênero resenha, que é emitir sua opinião sobre determinado produto, percebo que meus alunos foram bastante criteriosos ao investigar a fundamentação da opinião apresentada. Apenas dois alunos consideraram que seu colega havia construído uma boa crítica para o texto. Neste ponto, concordo com os corretores, como veremos mais adiante na análise dos trabalhos.

A ficha de avaliação enfatiza mais os aspectos ligados ao texto em si, uma vez que, neste trabalho de avaliação por pares, entendo que meus alunos não

dominam totalmente ortografia, acentuação, então, evitarei focar apenas nos desvios de padrão gramaticais que poderiam ser solucionados para a versão final do texto.

3.2.2 O trabalho de Maria e seu colega-corretor

A primeira análise que faremos será da aluna Maria (nome fictício) e seu colega-corretor. Primeiramente, apresento a produção inicial, o Rascunho feito por Maria (Figura 11), depois a Ficha de Avaliação do Texto de Maria (Figura 12) e, por fim, a Versão Final do seu texto (Figura 13).

Produção textual com a profe Fê **RASCUNHO** ▼



As cores do mundo de Lúcia e sobre uma menina chamada Lúcia que vive cega, o autor da história se chama Jorge Fernando dos Santos as ilustrações foram feitas por Denise Nascimento e a editora é Paulus, seu nome e este país é inspirado em uma padroeira que tem os olhos amarelos. Lúcia não sabia da existência de algumas cores como o amarelo, ela descobriu isso em seu médico quando ele falou que ela deveria estar sofrendo da anemia pois seu rosto estava muito amarelado assim ela estava desanimada para tudo ir para escola escovar os dentes e etc.

Outra cor era o rosa, ela não sabia da existência, ela descobriu quando o jardineiro que trabalhava em sua casa mencionou uma flor 'cor-de-rosa'.

As cores do mundo de Lúcia e um dos melhores livros que eu já li, ^{eu} recomendo para crianças de todas as idades, pois mostra que tudo é possível.

Autor(a) da resenha: M

Figura 11 – Primeira versão do texto de Maria

Nota-se que a primeira versão (Figura 11) do texto escrita por Maria busca se encaixar na estrutura de resenha estudada pelos alunos ao longo do ano letivo. No primeiro parágrafo, apresenta informações sobre a obra lida, autor, editora e personagem. Os dois parágrafos seguintes falam sobre o enredo, sobre as descobertas da menina Lúcia ao longo dos acontecimentos narrados. O quarto parágrafo que aparece na figura não fazia parte do rascunho, foi acrescentado nessa folha por Maria para que passasse a limpo na folha oficial, foi um pedido do colega-corretor, como veremos na ficha avaliativa.

Vamos revisar o texto?

Produção textual com a profe Fê

	Sim! 	Precisa fazer ou melhorar! 
A resenha foi bem estruturada?	X	
A letra estava legível?	X	
Organizou o texto em parágrafos?		X
Usou os sinais de pontuação adequadamente?		X
Observou o uso das letras maiúsculas e minúsculas?		X
Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?	X	
Foi criativo (a)?		X
Expressou-se com clareza e coerência?	X	
A opinião foi fundamentada?		X
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?		X
Evitou repetições?	X	
Tem um bom título?		X

Revisor(a): [assinatura]

Autor(a) da resenha: [assinatura]

Figura 12 – Ficha de avaliação do texto de Maria

Considero que o aluno-corretor foi bastante coerente em seus apontamentos (Figura 12). O trabalho entre os alunos correu de maneira pacífica e foi bastante produtivo. Maria atendeu a quase todas as solicitações do colega e todas as alterações foram inseridas de forma adequada, ajustando-se ao conteúdo do texto, de modo que sua opinião ficasse claramente definida (Figura 13).

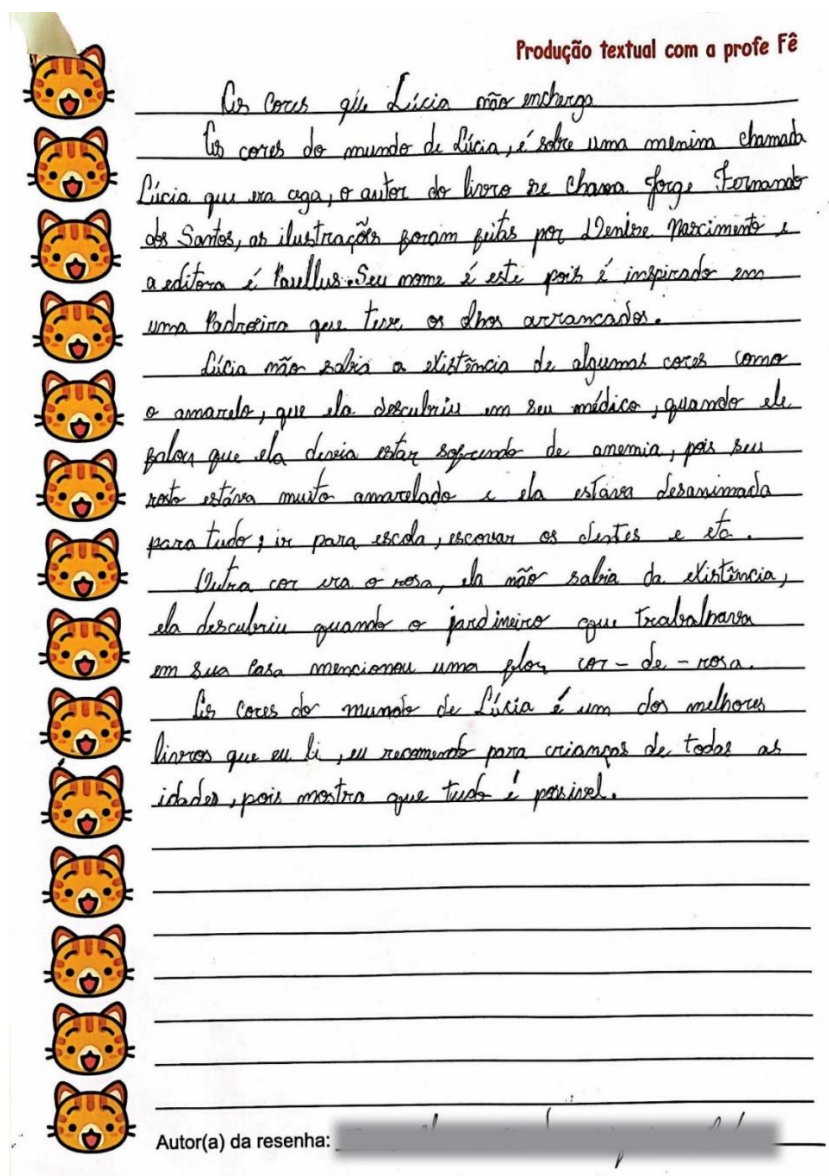


Figura 13 – Versão final do texto de Maria

O aluno-corretor solicitou que Maria organizasse seu texto em parágrafos, o que foi atendido pela autora. A versão final do texto (Figura 13) possui alinhamento

e dessa vez, a autora não pulou linhas entre os parágrafos, mais uma melhoria que pode ter sido conversada entre os colegas.

Não consegui identificar a não observância de letras maiúsculas e minúsculas no rascunho da aluna, mas podemos perceber que em sua versão final, não há uso inapropriado das letras.

Ao julgar a criatividade, pedi que eles tentassem sentir originalidade no texto do colega e se houve dedicação ao relatar fatos importantes da obra, aqui, não houve mudança de uma versão para outra.

Destaque total para o parágrafo opinativo que foi adicionado à produção passada a limpo (note-se que este parágrafo foi adicionado mais tarde na folha de rascunho por solicitação do aluno-corretor, só depois, Maria fez a transposição à versão final). Meu aluno-corretor percebeu a falta de argumentação e Maria dedicou-se a expor sua opinião no último parágrafo da resenha. Também muito bem demarcado, foi a ausência de título, corrigida por Maria na versão final, ainda que tenha cometido um desvio na ortografia de *enxerga*.

3.2.3 O trabalho de Luiz e seu colega-corretor

A segunda análise é do texto de Luiz e o trabalho de correção de seu colega. A primeira folha a ser apresentada, é a Rascunho feito por Luiz (Figura 14), depois a Ficha de Avaliação do Texto de Luiz (Figura 15) e, por fim, a Versão Final do seu texto (Figura 16).

Neste rascunho, percebemos que as informações sobre o livro apareceram no segundo parágrafo, não no primeiro como era de se esperar pela estrutura da resenha já combinada anteriormente. Luiz apresentou opiniões ao longo de todo o texto, fez considerações sobre a personagem principal ser especial para todos, julgou o livro sentimental, deu uma nota para a obra e fez uma crítica bastante consistente como leitor de diversos textos, disse que gostaria de que houvesse falas na história.

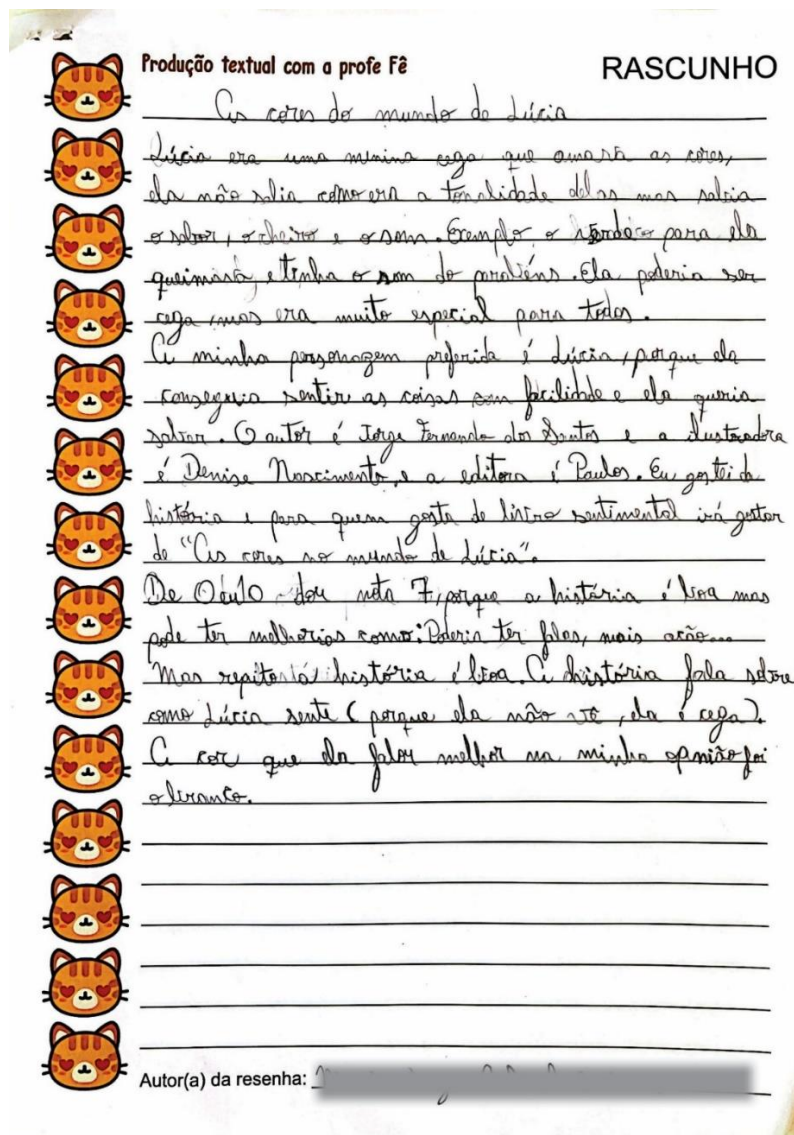


Figura 14 – Primeira versão do texto de Luiz

Apoio o aluno-corretor do texto de Luiz em sua correção (Figura 15) relacionada à organização dos parágrafos do texto e a invenção de um bom título. Por vezes, conversamos que o título da resenha não deve ser o mesmo título da obra criticada, mas pode fazer uma alusão ao título.

RASCUNHO

Vamos revisar o texto?

Produção textual com a profe Fê

	Sim! 	Precisa fazer ou melhorar! 
A resenha foi bem estruturada?	X	
A letra estava legível?		X
Organizou o texto em parágrafos?		X
Usou os sinais de pontuação adequadamente?	X	
Observou o uso das letras maiúsculas e minúsculas?	X	
Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?	X	
Foi criativo (a)?	X	
Expressou-se com clareza e coerência?	X	
A opinião foi fundamentada?	X	
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?		X
Evitar repetições?		X
Inventou um bom título?		X
sem falhas de ortografia?		X

Revisor(a): _____

Autor(a) da resenha: _____

Figura 15 – Ficha de avaliação do texto de Luiz

Quanto à crítica à letra, ortografia e acentuação, discordo, pois no texto há poucas inadequações. Mas é importante esse tipo de análise para, inclusive, percebermos o grau de exigência que os alunos têm quando estão no papel de corretores.

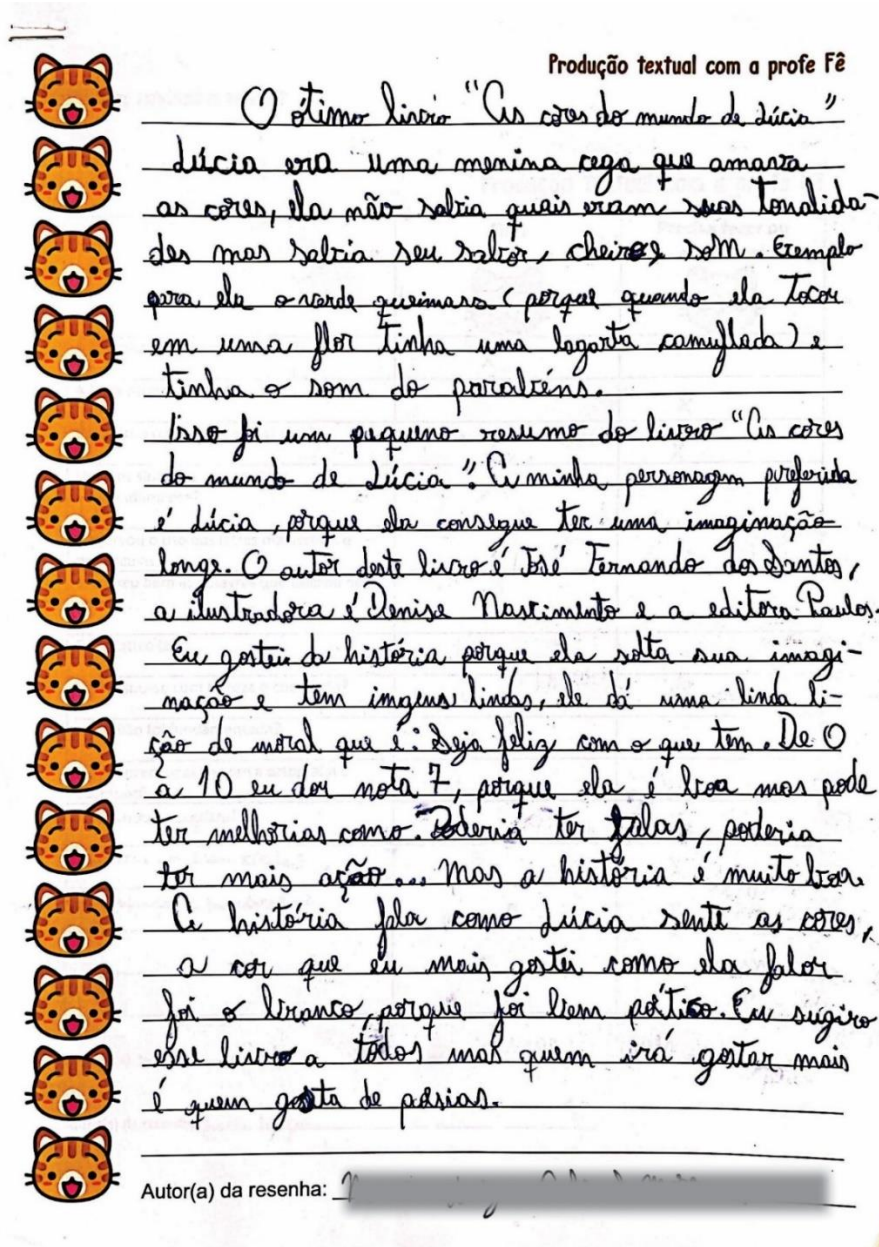


Figura 16 – Versão final do texto de Luiz

Note-se que na versão final do texto de Luiz (Figura 16), o autor buscou delimitar os parágrafos no início, mas já ao final do texto, perdeu-se novamente. Seguindo as dicas de seu colega, Luiz trocou o título e aumentou sua resenha de 17 linhas para 22. O último parágrafo traz ainda mais uma crítica e uma observação sobre a cor branca e como Lúcia descreveu essa cor.

3.2.4 O trabalho de Márcia e seu colega-corretor

Nossa terceira análise será do texto de Márcia. Apresentamos em sequência: o Rascunho feito por Márcia (Figura 17), depois a Ficha de Avaliação do Texto de Márcia (Figura 18) e, por fim, a Versão Final do seu texto (Figura 19).

. Minha aluna que se destaca por emitir opiniões sobre quase tudo o que acontece em sala de aula e sempre tem uma boa história para contar.

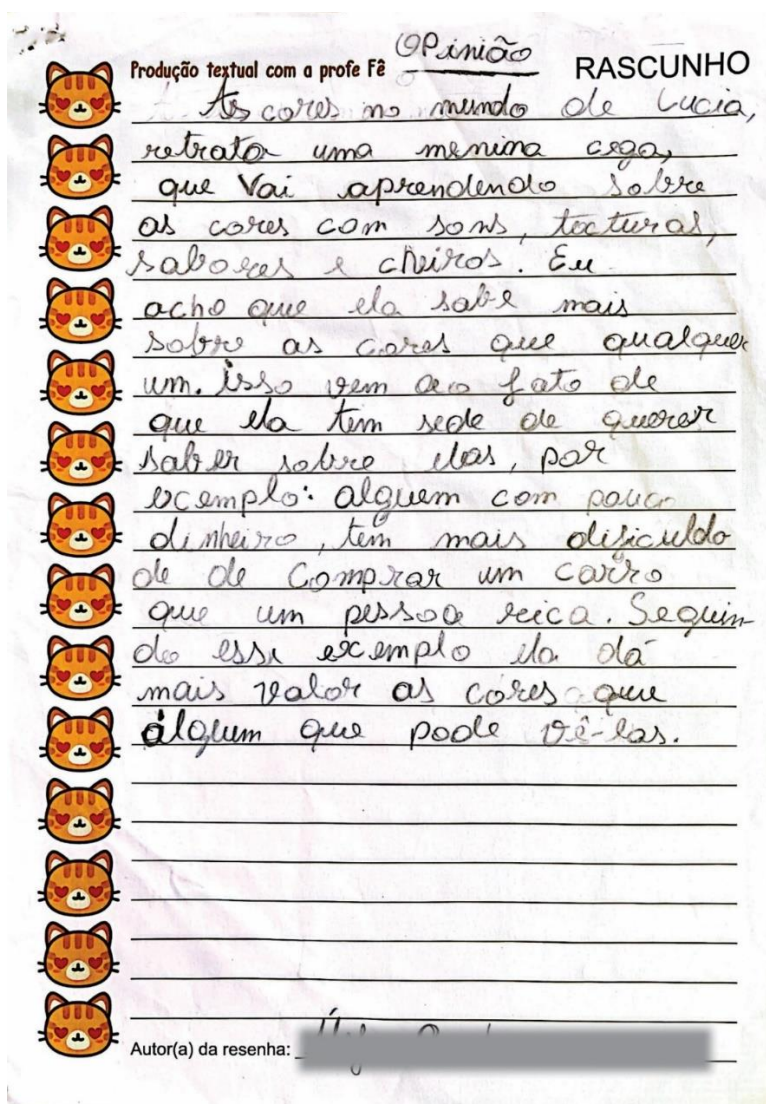


Figura 17 – Primeira versão do texto de Márcia

Assim que tive contato com a primeira versão do texto dessa aluna, senti-me um pouco desapontada. Geralmente, ela se dedica muito mais em seus

escritos, mais organizada e criativa. E, foi muito curioso, quando a aluna veio me confidenciar que queria dar trabalho ao corretor do texto e que eu não me preocupasse, porque depois iria melhorar o texto com dedicação.

Seu texto inicial não tem paragrafação, título, apresenta pouca opinião, nem traz as informações gerais sobre o livro “As cores no mundo de Lúcia”.

Vamos revisar o texto?

Produção textual com a profe Fê

	Sim!	Precisa fazer ou melhorar!
		
A resenha foi bem estruturada?		
A letra estava legível?		X
Organizou o texto em parágrafos?		X
Usou os sinais de pontuação adequadamente?	X	
Observou o uso das letras maiúsculas e minúsculas?	X	X
Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?	X	
Foi criativo (a)?	X	
Expressou-se com clareza e coerência?	X	
A opinião foi fundamentada?		X
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?	X	
Evitou repetições de palavras?	X	X
Inventou um bom título?	X	

Revisor(a): _____

Autor(a) da resenha: _____

Figura 18 – Ficha de avaliação do texto de Márcia

Em sua ficha de avaliação (Figura 18), o aluno-corretor foi bastante criterioso e apontou necessidades de melhoria na produção, tais como: resenha mal estruturada, letra ilegível, sem paragrafação, não observância de letras maiúsculas e minúsculas, opinião sem fundamentação e repetições de palavras. Para um corretor mais experiente, nota-se que a resenha não tem título, o que não foi

assinalado pelo colega-corretor. De fato, todos esses problemas são encontrados na resenha escrita por Márcia, além das informações gerais sobre a obra que já citei anteriormente.

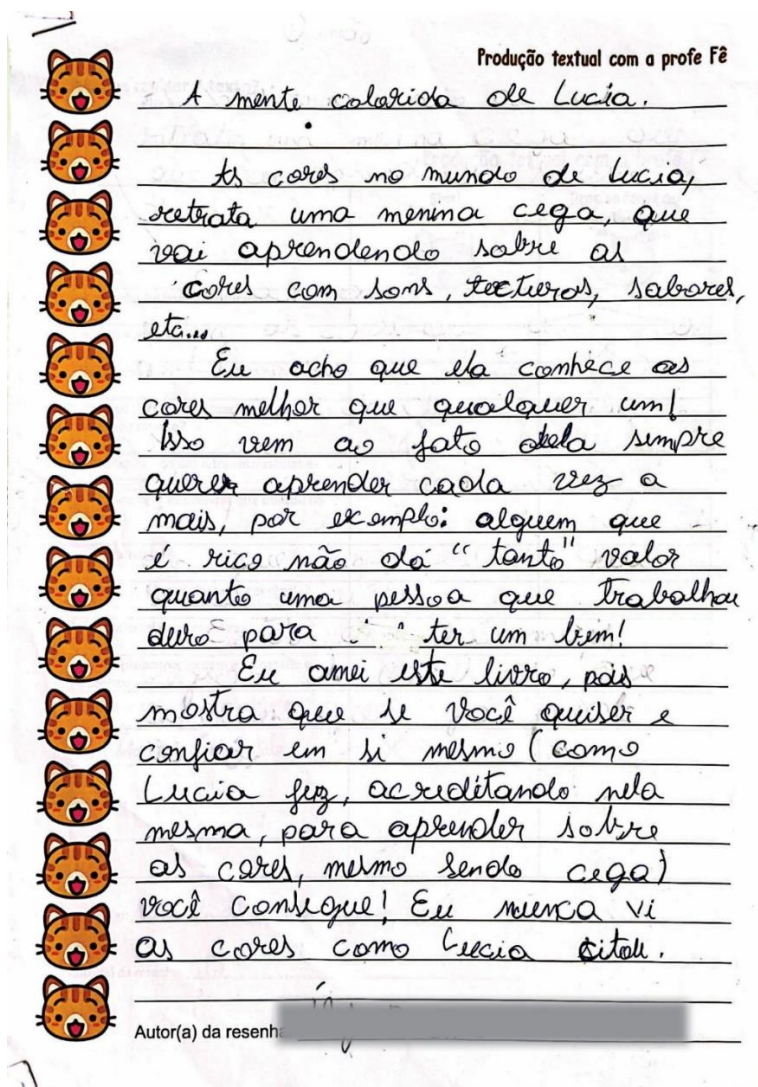


Figura 19 – Versão final do texto de Márcia

Em sua versão final (Figura 19), Márcia melhorou consideravelmente seu texto, seguindo parcialmente os apontamentos do colega-corretor. No primeiro parágrafo, apresentou a personagem principal e um pouco sobre o enredo do livro. No segundo parágrafo, emitiu sua opinião sobre Lúcia e trouxe um olhar de fora da obra para criar uma metáfora bastante criativa. No terceiro parágrafo, apresentou sua crítica positiva e sua surpresa em relação ao comportamento da personagem principal.

Ou seja, a estrutura melhorou bastante, a organização em parágrafos ficou bastante evidente e apresentou sua opinião claramente. Observamos, ainda, que Márcia criou um título para seu texto, fruto de sua autoavaliação.

3.2.5 O trabalho de Carlos e seu colega-corretor

Carlos é um aluno que se cobra bastante, tem um senso de autoavaliação bastante forte e gosta muito de estudar. Em sequência, mostraremos o Rascunho feito por Carlos (Figura 20), depois a Ficha de Avaliação do Texto de Carlos (Figura 21) e, por último, a Versão Final do seu texto (Figura 21).

A primeira versão de seu texto (Figura 20) apresenta alguns problemas estruturais: ausência de título e paragrafação. No entanto, Carlos conversou bastante com o interlocutor, o que se comprova em: “Você achou mesmo que eu ia contar?”, conforme Figura 20 a seguir. Essa característica de escrita comprova o seu entendimento sobre a interlocução dos textos, ele sabe que escreve para que alguém leia. Esse entendimento é muito importante para os escritores iniciais, pois reforça a ideia de se colocar no lugar do leitor, aspecto que será fundamental na avaliação por pares e, conseqüentemente, na autoavaliação do seu texto.



Produção textual com a profe Fê

RASCUNHO















É li um livro chamado "As cores do mundo de Jucia",
 ele fala da fantasia de uma menina que se chama
 Jucia, ela ama muito as cores ela também tem uma
 ótima imaginação, mas uma coisa que muitos não
 sabem é... Você acha mesmo que eu ia contar?
 Ela sabe várias coisas sobre as cores como;
 - "a semente da galutimbra desliza em minha
 boca como sorvete de baunilha".
 Ela também uma vez sem querer se queimou enquanto
 mexia em uma fogueira de sementes e se queimou como uma
 maldita lagarta de fogo.
 E não sei nem explicar a beleza dela, ela é negra
 como a lua em um eclipse, tem as albas cantadas
 como chocolate amargo, e usa roupas maravilhosas.
 E ela também ama frutas como:
 laranja, jabuticaba e limão, mas aqui ela mais gosta é
 da doce de laranja que sua avó faz.
 Mas o segredo que eu vou contar é... ela é rega
 eu sei isso mas deixa muita vontade.
 Mas é isso um bicho tchau.

Autor(a) da resenha: _____

Figura 20 – Primeira versão do texto de Carlos

A ficha de avaliação (Figura 21) respondida pelo aluno-corretor poderia ter indicado outros pontos a serem corrigidos, tal como a fundamentação da opinião. Ainda assim, ao assinalar o item “A resenha foi bem estruturada?”, penso que pode ter dado a dica da ausência do parágrafo argumentativo a Carlos.

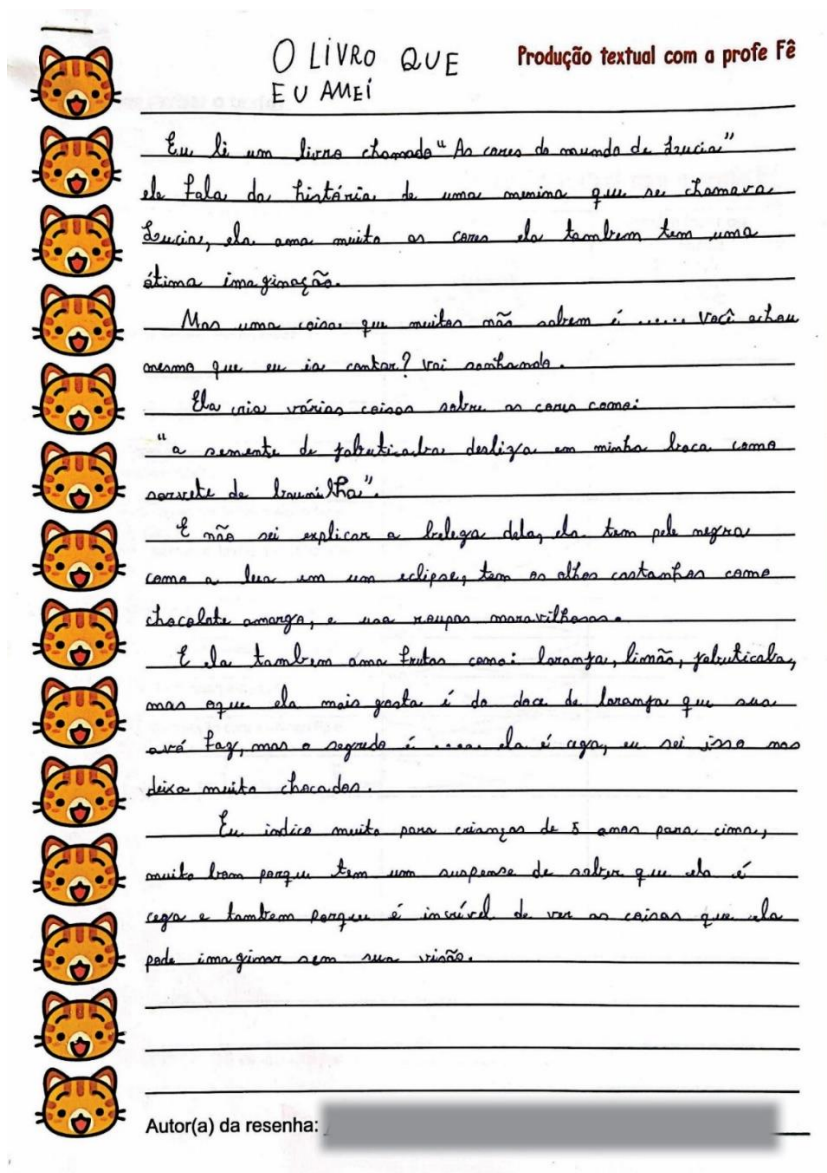


Figura 22 – Versão final do texto de Carlos

É importante ressaltar que esses acréscimos corretivos que o aluno dá ao seu texto reflete a autoavaliação do aluno-produtor, que acredito também ser um reflexo da atividade de avaliação por pares.

3.2.6 O trabalho de Marina e seu colega-corretor

Para analisar o trabalho de Marina, apresentaremos o Rascunho feito por ela (Figura 23), depois a Ficha de Avaliação do Texto de Marina (Figura 24) e, por

último, a Versão Final do seu texto (Figura 25). Em seu rascunho (Figura 23) Marina conversa com o leitor do texto e conta bastante sobre o enredo da história. Esquece-se de falar sobre as informações gerais da obra, assim como não apresenta sua opinião.

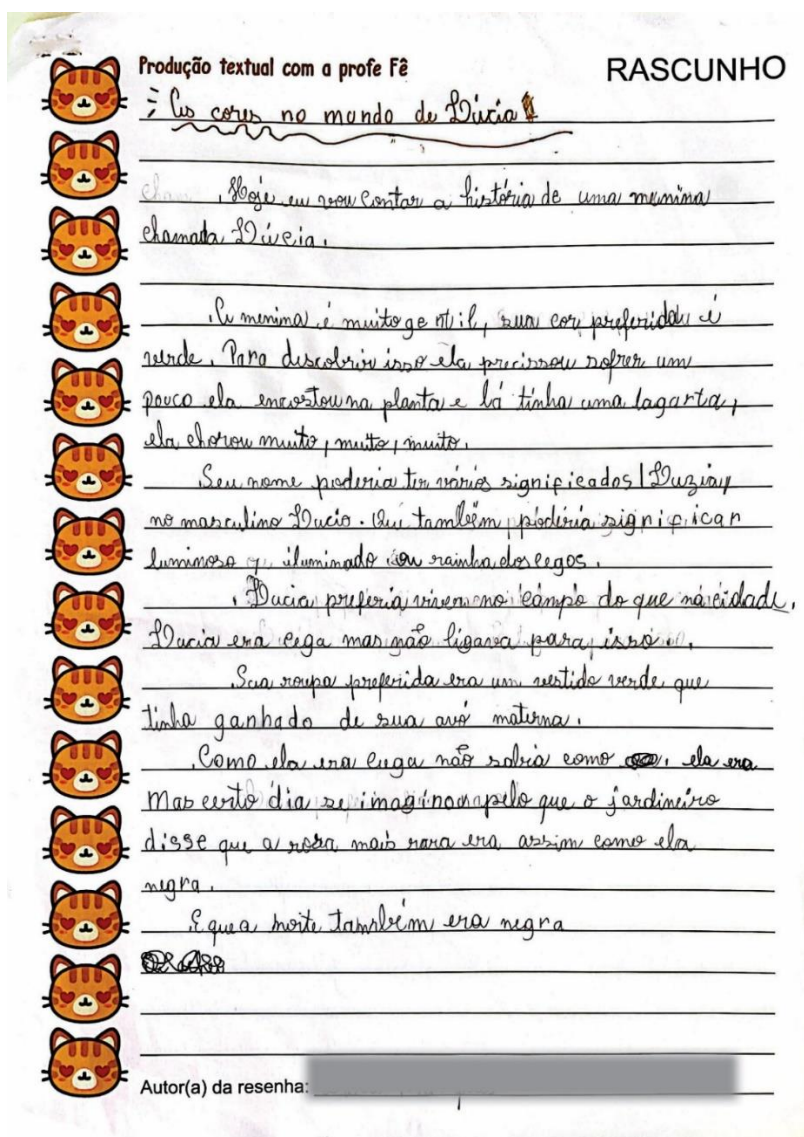


Figura 23 – Primeira versão do texto de Marina

A ficha de avaliação (Figura 24) poderia ter sido melhor preenchida. Marina comete um erro comum às crianças destes quintos anos, pode ser que tenha sido um hábito adquirido em anos anteriores, muitos deles já deixaram de usá-lo, o de colocar um ponto antes de iniciar um novo parágrafo. Marina ainda fez isso em seu rascunho e o aluno-corretor não assinalou a opção “Usou os sinais de pontuação adequadamente?”. Ainda assim, na versão final (Figura 25) Marina suprimiu tal equívoco.

Vamos revisar o texto?

Produção textual com a profe Fê

	Sim! 	Precisa fazer ou melhorar! 
A resenha foi bem estruturada?	X	
A letra estava legível?	X	
Organizou o texto em parágrafos?	X	
Usou os sinais de pontuação adequadamente?	X	
Observou o uso das letras maiúsculas e minúsculas?	X	
Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?	X	
Foi criativo (a)?		X
Expressou-se com clareza e coerência?	X	
A opinião foi fundamentada?		X
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?	X	
Escreveu explicações de palavras?	X	
Imentou bom título		X

Revisor(a): 

Autor(a) da resenha: 

Figura 24 – Ficha de avaliação do texto de Marina

Os pontos selecionados com necessidade de melhoria são: criatividade, fundamentação da opinião e título. Todos foram atendidos por Marina na versão final (Figura 25).

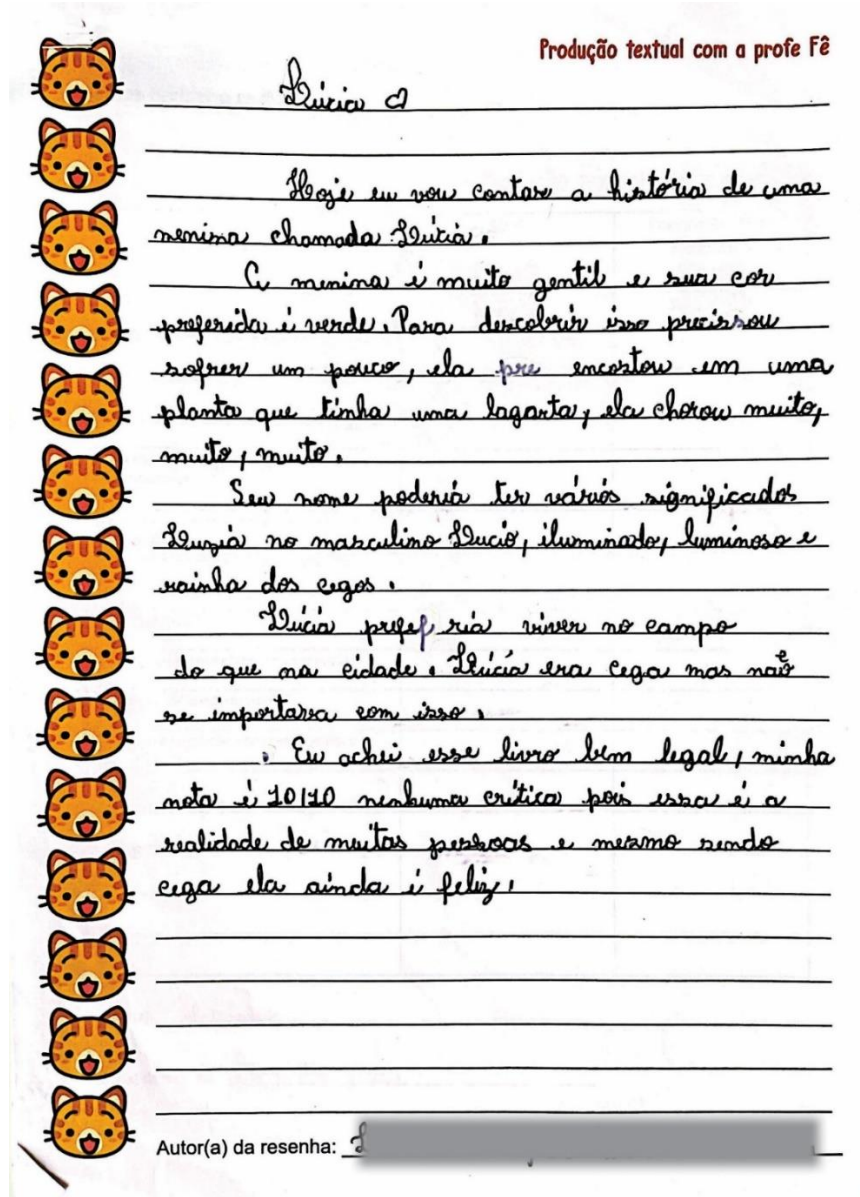


Figura 25 – Versão final do texto de Marina

No rascunho, Marina havia apresentado como título o mesmo da obra “As cores no mundo de Lúcia”, na versão final, trocou para apenas “Lúcia”. O último parágrafo foi integralmente dedicado à exposição da opinião da autora, que foi totalmente positiva. Preciso destacar que a aluna eliminou um trecho do enredo da história para a sua produção passada a limpo, o qual teria enriquecido ainda mais seu texto.

3.2.7 Término do projeto de intervenção

Ao término desse trabalho de intervenção, penso que os resultados finais foram bastantes positivos e muitos foram os objetivos cumpridos e bem realizados através da proposta sugerida.

Tendo em vista que minha proposição de análise é verificar como a utilização de um projeto didático, amparado na avaliação por pares recomendada pela Innopeda®, pode contribuir para o exercício de competências escolares e competências futuras em meus alunos, percebi claramente o aperfeiçoamento de iniciativa, criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe durante todo o processo de construção da atividade realizada.

Durante o Plano de Aula 1, a Leitura do Livro Literário, pensamento crítico, iniciativa, criatividade e trabalho em equipe foram essenciais para o entendimento global do livro lido e participação na roda de conversa.

Para o Plano de Aula 2, em que criar os critérios de avaliação do texto do colega se fez necessário, percebi o afloramento ainda maior do pensamento crítico de meus alunos, já que além de ter iniciativa para deduzir o que seria necessário em um bom texto, ainda precisavam pensar sobre o que colega recomendava.

Na Produção da Resenha, Plano de Aula 3, meus alunos dispuseram-se a colocar em prática o pensamento crítico e a criatividade de forma que apresentaram textos incríveis nos quais expuseram sua opinião acerca da obra lida com clareza, originalidade, inovação.

Para revisar o texto do colega, Plano de Aula 4, o exercício do trabalho em grupo, criatividade, pensamento crítico e iniciativa se fez obrigatório. Obviamente que ainda há muito o que se melhorar nesse tipo de revisão por pares, mas ficou bastante perceptível a seriedade e maturidade para além da idade com que meus alunos procederam ao longo da tarefa.

E, por fim, na Reescrita do Texto, Plano de Aula 5, pensamento crítico, criatividade e iniciativa se manifestaram para que o aluno do quinto ano pudesse empreender com sucesso na responsabilidade de entregar à professora um texto reformulado, reestruturado e transformado a partir das análises pensadas por eles mesmos e pelos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou uma proposta didática de produção textual ancorada na Estratégia de Ensino Innopeda® e buscou comprovar as contribuições dessa estratégia finlandesa para o aperfeiçoamento do trabalho com produção textual e avaliação textual de alunos do quinto do ano ensino fundamental.

Incorporei no projeto de intervenção, métodos da estratégia finlandesa, tais como: aprendizado ativo, atividades práticas, diálogo, interação, inversão do papel do professor e do aluno, interação para o desenvolvimento do trabalho com produção textual e avaliação de produção textual, avaliação versátil e voltada para o desenvolvimento.

Ainda, para a criação do projeto, combinei tais conhecimentos adquiridos por meio da utilização da estratégia finlandesa com o que expõem estudiosos da língua como Geraldi (1996, 2006, 2104), Koch e Elias (2015), Rojo (2019) e Marcuschi (2008, 2010, 2012); e a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (2018). Pude perceber que as ideias se complementam e contribuem abundantemente para a constituição de um trabalho com produção e avaliação textual que retire o aluno da situação de sujeito passivo no processo de ensino aprendizagem e seja capaz de desenvolver habilidades e competências através de uma atividade colaborativa.

Para responder à pergunta norteadora: “Como trabalhar produção textual através dos pilares e competências da Estratégia de Ensino Innopeda® no quinto ano do Ensino Fundamental?”, explicitiei na metodologia do trabalho, cinco planos de aula focalizados na produção e avaliação de produção textual: 1. Leitura de livro literário; 2. Criação da ficha de avaliação do revisor; 3. Produção de resenha; 4. Revisando o texto do colega; 5. Reescrita do texto.

Nesse sentido, entendo que os planos de aula elaborados atingiram o objetivo proposto nesse trabalho, já que obtive bons resultados no processo de produção de textos dos alunos do quinto ano. Na aplicação de tal metodologia no futuro, sugiro que a leitura do livro literário seja feita também em duplas, para que

os alunos, desde o início do projeto, troquem conhecimentos e estejam em um ambiente colaborativo de aprendizagem.

É importante registrar que não é minha intenção, nesse trabalho, prescrever uma forma de como devem ser feitas as produções textuais em sala de aula, mas apontar um modo de estudar e produzir textos de forma colaborativa por pares de alunos, procurando aprimorar suas competências e habilidades não só no campo da linguística, como também preparar o indivíduo para uma participação mais ativa e transformadora da vida social.

Reconheço todas as limitações do contexto escolar em que os alunos do ISO estão inseridos, obstáculos que nós professores enfrentamos na aplicação da estratégia Innopeda® diariamente, essencialmente pela diferença cultural na valorização do sistema educacional brasileiro e finlandês. É primordial que todos os envolvidos na comunidade escolar (diretores, funcionários, professores, alunos e pais) entendam sobre a estratégia, sua aplicabilidade e estejam conectados em sua execução.

Na realidade do dia a dia da escola ISO, defronto-me com um gasto de energia do corpo docente que nada combina com a aplicação da estratégia finlandesa. Atribuições tais como: cobrança da tarefa, cumprimento de todas as páginas do livro didático, correções de provas, desviam o foco da estratégia e passam a caracterizar a educação mais tradicionalista.

Sonho com uma escola na qual não se atribua notas, nem se realize provas ao final do processo, mas que valorize e avalie o percurso de ensino-aprendizagem em seu desenvolvimento, no entanto, sei o quanto isso ainda é utópico no cenário brasileiro.

Ainda assim, como resultado de todo o projeto de intervenção de produção textual e avaliação de produção textual de meus alunos do quinto ano do ensino fundamental, acredito que tenham desenvolvido algumas das competências (iniciativa, pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe) que a estratégia de ensino finlandesa recomenda para que se tornem contribuintes ativos nos diferentes processos de inovação que encontrarão no futuro, ao ingressarem em suas vidas profissionais.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria; AGUIAR, Vera. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAKLING, Kátia Lomba. **A gramática nos LDs de 5^a a 8^a séries: “Que rio é este pelo qual corre o Gânges?”**. In. ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MARTINS, Aracy Alves. **A leitura literária no PNLD** diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolha do professor pelo mundo”. In Letras em Revista (ISSN 2318-1788), Teresina, v. 09, n. 02, jul./dez. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. **Um exemplo de análise da transposição didática: a noção de distância**. v. 3.1. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1982.

COELHO, Leila Rocha Sarmiento. **Essa vida chamada escola: o olhar para dentro e para fora nos caminhos de uma outra educação possível, 2015**. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. A correção por pares como atividade motivadora da aprendizagem. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. 4., 2002. Goiás, UFG, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; CARDOSO, Fernanda Moreno. As condições de produção/recepção dos gêneros discursivos em atividades de leitura de livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental. In. ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

INNOPEDA.fi Disponível em: <https://innopeda.turkuamk.fi/language/en/home/> acesso em 14/10/21.

JOSHI, M., SCHEININ, M., MIRANDA, L., & PIISPA, J. (2020). Reports from the field: Primary school in Brazil using Finnish innovation pedagogy to create meaningful online education during the COVID – 19 pandemic. *Journal of Learning for Development*, 7 (3), 473 – 478.

KAIRISTO-MERTANEN, Liisa. Pedagogia da Inovação: uma abordagem de aprendizagem estratégica para o futuro. In **Pedagogia da Inovação: a experiência finlandesa**. Porto Alegre, 2018.

KAIRISTO-MERTANEN, Liisa; PENTILLÄ, Taru; PUTKONEN, Ari. Incorporando habilidades para a inovação da aprendizagem: o desenvolvimento de cooperação entre a vida profissional e as universidades de ciências aplicadas. In **Pedagogia da Inovação: a experiência finlandesa**. Porto Alegre, 2018.

KAIRISTO-MERTANEN, Liisa; KONST, Taru. Redesigning Education - Visions and Practices. Universidade de Ciências Aplicadas de Turku. Disponível em: <https://www.turkuamk.fi/fi/tutkimus-kehitys-ja-innovaatiot/julkaisuhaku/#!csrfmiddlewaretoken=wsFP7rkZJICQdsmPQHjSvf3XDbiUOyxrzjmh7ujAgCxa18C7eQDfDGhnWBjmdv1S&sort=0&page=1> Acesso em 14/12/2021.

KEINÄNEN, Meiju Marika; KAIRISTO-MERTANEN, Liisa. Researching learning environments and students' innovation competences. In: *Education + Training* Vol. 61 No. 1, 2019 pp. 17-30 Emerald Publishing Limited 0040-0912 DOI 10.1108/ET-03-2018-0064. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/0040-0912> Acesso em 14/12/2021.

KEINÄNEN, Meiju Marika; KAIRISTO-MERTANEN, Liisa. Pesquisando aprendizagem ambientes e estudantes' competências de inovação Projeto de Aprendizagem do Futuro, Universidade de Ciências Aplicadas de Turku, Turku, Finlândia 2018.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura. 8.ed., Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Vilhça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

Konst Taru & Kairisto-Mertanen, Liisa (2019). Developing innovation pedagogy. Contemporary Educational Researches Journal. 9(3), 74-84. Disponível em: <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cerj/> Acesso em 14/12/2021.

KUIAVA, Evaldo Antonio. **Pedagogia da Inovação: a experiência finlandesa**. Porto Alegre, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** 3. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PENTILLÄ, Taru; KAIRISTO-MERTAN, Liisa; PUTKONEN, Ari; LEHTO, Anttoni. Pedagogia da Inovação: uma abordagem de aprendizagem estratégica para o futuro. In **Pedagogia da Inovação: a experiência finlandesa**. Porto Alegre, 2018.

PUTKONEN, Ari. Integrando teoria e prática na pesquisa, desenvolvimento e inovação. In **Pedagogia da Inovação: a experiência finlandesa**. Porto Alegre, 2018.

Revista: A educação na Finlândia: A chave para o sucesso da nação

<https://toolbox.finland.fi/life-society/finfo-education-finland-key-nations-success/>

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, Andréa Cattermol Izar; BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. **Coesão lexical em LDs inscritos no PNLD/2002: tentativas de exploração do funcionamento discursivo do “vocabulário” e do “estilo”**. In. ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

SANTOS, Jorde Fernando dos. **As cores no mundo de Lúcia**. 1. Ed. São Paulo: Paulus, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental**. In. ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 – Certificado INNOPEDA

THIS IS TO CERTIFY THAT

FERNANDA MARISA PEREIRA MOLINA

has successfully completed Innovation Pedagogy Teacher Training

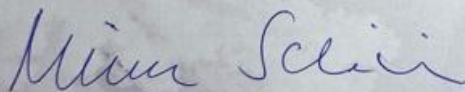
The training was organized by Turku University of Applied Sciences, during December 2019 / November 2020 in Paraíba, Brazil and online.

The Innopeda® teacher training included one intensive week and online training covering the following topics:

- Innovation Pedagogy approach
- Innovation Pedagogy Framework: main principles and cornerstones
- Innovation Pedagogy Assessment Framework
- Innovation Pedagogy in Action
- Innovation Pedagogy Personal Development task

This is to certify that the above person has developed the skills to implement Innopeda approach in teaching and for learning. The person has created a plan for future professional development in Innopeda.

Turku, Finland 05.12.2020



Minna Scheinin
Head of Future Learning Design
Turku University of Applied Sciences

TURKU AMK
TURKU UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES



Innopeda®
BY TURKU AMK

Anexo 2



Produção textual com a profe Fê

RASCUNHO

Handwriting practice lines consisting of 15 sets of three horizontal lines (top, middle, and bottom) for text entry.

Autor(a) da resenha: _____

Anexo 3

Vamos revisar o texto?

Produção textual com a profe Fê

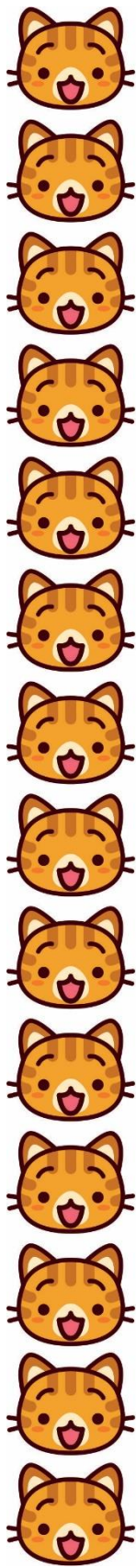
	Sim! 	Precisa fazer ou melhorar! 
A resenha foi bem estruturada?		
A letra estava legível?		
Organizou o texto em parágrafos?		
Usou os sinais de pontuação adequadamente?		
Observou o uso das letras maiúsculas e minúsculas?		
Escolheu bem as palavras que utilizou no texto?		
Foi criativo (a)?		
Expressou-se com clareza e coerência?		
A opinião foi fundamentada?		
Houve preocupação com a ortografia e acentuação?		

Revisor(a): _____

Autor(a) da resenha: _____

Anexo 4

Produção textual com a profe Fê



Handwriting practice lines consisting of 15 horizontal lines, each corresponding to a row of the cat illustrations.

Autor(a) da resenha: _____