

PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ZILDA DE CARVALHO MARANI ALTOMARE
SÍLVIA MARIA MEDEIROS CAPORALE

NARRATIVAS DE AULA: ESCRITA E COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS DOCENTES



desenvolvimento docente
formação continuada
escrita prática
leitura
educação básica
grupo colaborativo
autobiografia
escrita reflexiva
narrativa de aula
práticas pedagógicas
crita de si
educação matemática
ação formativa
aprendizagem docente
memorial de formação
compartilhamento

**NARRATIVAS DE AULA:
ESCRITA E COMPARTILHAMENTO
DE PRÁTICAS DOCENTES**



ppgecem

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

COLEÇÃO DE E-BOOKS *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE*

NARRATIVAS DE AULA: ESCRITA E COMPARTILHAMENTO DE PRÁTICAS DOCENTES

Zilda de Carvalho Marani Altomare
Sílvia Maria Medeiros Caporale

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Desenvolvimento do Acervo da Biblioteca Universitária da UFLA

Altomare, Zilda de Carvalho Marani

Narrativas de aula: escrita e compartilhamento de práticas docentes / Zilda de Carvalho Marani Altomare, Sílvia Maria Medeiros Caporale. – Lavras: PPGECM/UFLA, 2022. (Práticas pedagógicas e formação docente)

40 p. : il.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-84982-01-7

1. Formação de professores. 2. Prática de ensino. 3. Metodologia de ensino. I. Caporale, Sílvia Maria Medeiros. II. Título. III. Série.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Rafael Chaves Alem Martins (CRB 6/3590)

Coordenador da Coleção de e-books *Práticas Pedagógicas e Formação Docente*:

José Antônio Araújo Andrade

Editor responsável:

José Antônio Araújo Andrade

Revisão:

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Capa:

Zilda de Carvalho Marani Altomare, Sílvia Maria Medeiros Caporale e José Antônio Araújo Andrade

Diagramação:

José Antônio Araújo Andrade



Coleção de e-books Práticas Pedagógicas e Formação Docente

José Antônio Araújo Andrade

Marianna Meirelles Junqueira

Iraziet da Cunha Charret

Conselho Editorial

Dra. Adair Mendes Nacarato – Universidade São Francisco – Brasil

Dra. Adriana Aparecida Molina Gomes – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Brasil

Dra. Adriana Correia de Almeida – Instituto Federal do Sul de Minas – Brasil

Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dra. Cristina Carvalho de Almeida – Instituto Federal do Sul de Minas – Brasil

Dr. Evandro Fortes Rozentalski – Universidade Federal de Itajubá – Brasil

Dra. Flávia Cristina Figueiredo Coura – Universidade Federal de São João Del Rei – Brasil

Dra. Francine de Paulo Martins Lima – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Frederico Augusto Totti – Universidade Federal de Alfenas – Brasil

Dr. Gildo Giroto Junior – Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Dra. Iraziet da Cunha Charret – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. João Pedro da Ponte – Universidade de Lisboa – Portugal

Dr. José Antônio Araújo Andrade – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dra. Leonor Santos – Universidade de Lisboa – Portugal

Dr. Luciano Fernandes Silva – Universidade Federal de Itajubá – Brasil

Dra. Maria do Carmo de Sousa – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dra. Marianna Meirelles Junqueira – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Regilson Maciel Borges – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dra. Regina Célia Grando – Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Dr. Ronei Ximenes Martins – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Vitor Fabrício Machado Souza – Universidade Federal do Paraná – Brasil

Dr. Wilson Elmer Nascimento – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	9
2	IDEIAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA	11
3	PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	13
4	UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	15
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39



Caro professor, a proposta de trabalho apresentada a seguir surgiu da minha pesquisa de mestrado, que discutiu os sentidos produzidos por futuros professores de Matemática ao seu processo de formação ao participarem do Programa de Residência Pedagógica. Tal pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, da Universidade Federal de Lavras - UFLA, sob a orientação da professora Sílvia Maria Medeiros Caporale.

A escrita reflexiva de narrativas pedagógicas foi uma das ações formativas amplamente abordadas durante o Programa de Residência Pedagógica. Ao realizar a produção de dados para a pesquisa, os Residentes ressaltaram a importância dessa ação para a formação docente. Este produto educacional tem como objetivo propor estudos e a produção de narrativas aos docentes da educação básica como prática de formação continuada.

A proposta é a composição de um grupo de estudos (GE) com professores que desejam dar continuidade à sua formação docente. A ideia é que o grupo se configure de modo colaborativo, amparado por alguns estudos teóricos que sustentarão a proposta, além de planejamentos de aula, escrita reflexiva da própria prática e compartilhamento das narrativas produzidas.

De acordo com Prado (2013, p. 150), as narrativas pedagógicas são,

os dizeres e escritos dos professores e profissionais da escola (tais como memoriais, cartas, depoimentos, relatos, diários, relatórios, crônicas pedagógicas, dentre outros) produzidos com o propósito de compartilhar saberes e conhecimentos a partir da reflexão sobre a própria experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e também da pesquisa.

Esclareço que o uso da denominação registro reflexivo refere-se à escrita reflexiva produzida a partir das experiências vividas no desenvolvimento da aula.

As principais ideias que fundamentam esta proposta são: a formação continuada, o professor reflexivo e a importância da escrita como ação formadora. Dessa forma, as experiências vivenciadas em sala de aula serão narradas e compartilhadas com o grupo de docentes, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos envolvidos no processo.

A proposta está organizada da seguinte maneira: primeiramente, as ideias que fundamentam nossa proposta; em segundo lugar, um pequeno relato a respeito do Programa de Residência Pedagógica que foi palco da pesquisa; logo após, reflexões teóricas que fundamentam as ideias da proposta; em seguida, práticas formativas com foco na escrita reflexiva, visando a formação continuada do professor e, por fim, as considerações finais.



IDEIAS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

Nós, professores da Educação Básica, muitas vezes nos dedicamos à prática escolar e não investimos como deveríamos em estudos teóricos e em ações formativas, que podem dar sustentação ao nosso trabalho. A formação de professores necessita de um novo rumo, novos caminhos que permitam a construção de um profissional pesquisador da própria prática para atuar no âmbito escolar, especialmente na sala de aula. De acordo com Flores (2020, p. 185), “é, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação”.

Ressalto que foi a partir da minha participação nos programas Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e RP (Programa de Residência Pedagógica) que percebi a importância das práticas de escrita e da socialização de narrativas pedagógicas na formação docente, pois essas eram ações formativas desenvolvidas nos programas.

Nesse sentido, é interessante que o professor do “chão da escola” compartilhe suas vivências, mobilize o processo reflexivo e se mantenha em constante diálogo com seus pares. Segundo, Marcelo (2009, p. 121), “o conhecimento está situado na ação, nas decisões e julgamentos dos professores. Esse conhecimento é adquirido através da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”.

Para Canário (2012) e Nóvoa (2017), é preciso que os professores sejam ouvidos de forma que sejam reconhecidos em suas falas e sejam valorizados na educação como um todo. Como é perceptível, para esses autores, a prática docente e as narrativas das experiências devem ser valorizadas como espaços de reflexão e produção de saberes docentes.

Nesse sentido, é fundamental dar luz à formação continuada, ao dar espaço para que professores possam socializar com seus pares suas angústias, anseios,

particularidades e experiências vivenciadas em sala de aula. Esse movimento contribui de forma significativa para a promoção da reflexão do professor em relação às suas próprias ações e para a sua formação contínua.

A fim de apresentar o Programa de Residência Pedagógica (RP), de onde busquei inspiração para tornar-me pesquisadora, a seguir, destaco os objetivos do Programa e comento sucintamente a respeito das práticas desenvolvidas na RP.



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica é uma ação que integra a Política Nacional de Formação de Professores que visa aperfeiçoar a formação inicial de estudantes de licenciatura, inserindo-os na escola de Educação Básica, e tem como objetivos, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2018):

1. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.
2. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.
3. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
4. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além desses objetivos, o Programa contribui na formação continuada do preceptor, professor da Escola Básica, que tem a oportunidade de (re)significar a sua prática pedagógica e se apropriar de novos conhecimentos profissionais. De acordo com Gatti (2016, p. 170-171), “os professores desenvolvem profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, com os relacionamentos entre pares e com o contexto das redes de ensino”. Sendo assim, para que um bom trabalho seja desenvolvido, é fundamental que a articulação entre a teoria e a prática não seja deixada de lado.

De acordo com o exposto na minha pesquisa de mestrado, as atividades de formação que aconteceram semanalmente na RP, tais como: discussões teóricas, (re)planejamento, escritas de textos reflexivos e posteriormente narrativas das experiências vivenciadas durante todo o processo, contribuíram para a formação

acadêmica dos futuros professores e para o meu desenvolvimento profissional como professora de educação básica e preceptora no programa.

A partir da mobilização realizada no grupo de trabalho, os futuros professores, os Residentes, iam até à escola para colocar em prática o desenvolvimento das ações planejadas. Após terminarem suas regências, sempre acompanhados pela professora (preceptora) de Matemática da turma, todos relatavam por escrito as experiências vividas. Posteriormente, esses relatos eram compartilhados no grupo de trabalho (GT). Esse movimento foi essencial para a formação dos participantes e para a aprendizagem dos estudantes da escola de educação básica, pois era a partir dessas reflexões que decidíamos se dávamos continuidade ao que havia sido planejado ou se havia necessidade de replanejar. Para mim, ter participado dessas ações de ensino e aprendizagem foi muito importante para o meu processo de reflexão crítica e para a minha formação continuada. A partir desse movimento, senti-me, mais uma vez, motivada a buscar novos conhecimentos.

Sendo assim, tendo sido amplamente abordada pelos futuros professores, participantes da RP, a importância da escrita na formação docente, apresentamos aqui uma proposta que sugere como ação formativa a escrita de narrativas pedagógicas.

Portanto, este Produto Educacional terá como foco narrativas de práticas docentes, pois, segundo Lúcio e Nacarato (2017, p. 42), “no ato da escrita, a busca, nas práticas vividas, de elementos significativos para serem narrados constitui de autoformação, pois, no momento de redigi-los, o professor reflete sobre suas trajetórias e produz sentidos para o vivido e experienciado”.

A seguir, apresento a proposta de composição de um grupo de estudo e a escrita de narrativas.



UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM FOCO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Caro Professor, com objetivo de propor a produção de escrita da própria prática por meio das narrativas pedagógicas, esta proposta de estudos vai ao encontro das ações promovidas durante o período que atuei como preceptora na RP.

Uma vez que o movimento de estudos, planejamentos, discussões, escrita e reflexões quanto ao desenvolvimento das aulas da RP era próximo ao que era feito no Grupo Colaborativo em Matemática (GRUCOMAT), apresento, na proposta de trabalho, algumas situações vivenciadas pelo grupo citado. O GRUCOMAT é considerado colaborativo, pois,

por ser um espaço de discussão em que todos são ouvidos, em que há o respeito mútuo, a negociação, a partilha constante de saberes, em que professores e formadores aprendem juntos e são protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e constantemente empoderados frente aos seus saberes e práticas é que compreendemos que o Grucomat possui as especificidades de um grupo colaborativo. (GRUCOMAT)¹

Portanto, como a proposta do GRUCOMAT está pautada em estratégias de formação que se apoiam na composição de um grupo de estudo (GE) com características de grupo colaborativo, na elaboração e no compartilhamento de narrativas de aula, cito o GRUCOMAT como referência e uso algumas de suas práticas como exemplos de escritas reflexivas.

Apresentarei, a seguir, a estrutura de trabalho que poderá ser desenvolvida nas reuniões pedagógicas, reuniões de módulo e/ou grupos de estudo das escolas. Pretendo, dessa forma, propor possibilidades de práticas formativas, dando prioridade ao professor que esteja exercendo a profissão.

No quadro 1, apresento as sugestões de práticas para serem realizadas individualmente, ou seja, momentos que não serão realizadas em grupo. Essas nomeei de momentos individuais (MI), em contraposição aos momentos.

¹ Fonte: <https://grucomat.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Quadro 1. Momentos individuais (MI) e momentos coletivos (MC)

MOMENTOS	OBJETIVOS
1º momento (MC)	<p>Formar o grupo de estudo. Eleger um ou dois professores como responsáveis por organizar as reuniões. Relato de cada participante sobre a sua história de formação e atuação docente aos demais integrantes do grupo. Propor leitura do texto para o próximo momento colaborativo.</p>
2º momento (MC)	<p>Discutir o texto indicado no primeiro encontro sobre a formação de grupo colaborativo. Propor a leitura individual do texto: “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino” (CUNHA, 1997), que será discutido no próximo momento colaborativo.</p>
3º momento/(MC)	<p>Discutir (MC) o texto indicado no último MC. Investigar o tema que será abordado no(s) plano(s) de aula que será(ão) planejado(s) no próximo (MC).</p>
4º momento (MC)	<p>Planejar em grupo um dos planos de aulas.</p>
5º momento (MI)	<p>Desenvolver junto com cada turma de cada professor o que foi planejado em grupo.</p>
6º momento (MI)	<p>Registrar o(s) desenvolvimento(s) do(s)plano(s) de aula(s). Relatar os acontecimentos a partir da escrita de um registro reflexivo.</p>
7º momento (MC)/(MI)	<p>Compartilhar os registros reflexivos com o GE. Propor a leitura do texto: Práticas de letramento Matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente” (LUCIO; NACARATO, 2017).</p>
8º momento (MC)/(MI)	<p>Discutir o texto indicado no momento anterior (MC). Produzir uma narrativa de aula, apoiando-se no texto e, com base no registro reflexivo realizado anteriormente, escrever uma narrativa de aula.</p>
9º momento (MC)	<p>Compartilhar e discutir com o GE as narrativas de aula.</p>
10º momento (MC)	<p>Elaborar em conjunto um registro reflexivo quanto ao processo da escrita no processo de formação docente continuada.</p>

A seguir, apresento o detalhamento das propostas mencionadas no quadro acima. Os momentos estão enumerados como sugestões para iniciar o movimento de escrita e compartilhamento das práticas pedagógicas. Esses momentos podem ser desenvolvidos de acordo com a necessidade do grupo de docentes.

1º Momento (MC)

O movimento de composição do grupo de trabalho poderá ser articulado por um ou mais docentes da escola. É interessante que haja no grupo pessoas que se disponibilizem a organizar os dias, horários, divulgação e organização dos encontros, para o desenvolvimento da ação formativa proposta. Sugiro que nesse primeiro encontro os professores compartilhem com os colegas suas trajetórias de vida, principalmente as de formação e as profissionais. Ao final deste MC, deve ser indicada a leitura do texto: “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino” (CUNHA, 1997) (MI), para ser discutido pelo grupo no próximo momento colaborativo.

Ressalto que as atividades formativas realizadas por meio da constituição de grupos que possuem os mesmos objetivos contribuem para o desenvolvimento dos envolvidos de forma significativa. É importante salientar que o grupo de trabalho é autônomo, portanto, todos participam efetivamente das decisões tomadas e trabalham de forma colaborativa. Em consonância com Nacarato e Moreira (2019, p. 771),

nossa concepção de formação docente se pauta no conhecimento do professor como protagonista de sua prática, e essa prática precisa ser conhecida, problematizada, valorizada e (re)significada. Para isso, nossa perspectiva de formação sempre se baseia na constituição de grupos com dimensão colaborativa.

Nesse sentido, em um grupo colaborativo constituído por docentes, os estudos, as discussões, os planejamentos e os estudo de casos promovem o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos, mantendo-os colaborativos entre si.

Para saber mais sobre a formação e ações de grupos colaborativos, acesse:

<https://grucomat.com.br>

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7012/pdf>

Os textos indicados no boxe acima apresentam dois grupos colaborativos, bem como seus movimentos. Ao conhecer suas propostas de trabalho, considere interessante sugeri-los como uma leitura complementar, com o objetivo de proporcionar a familiaridade com este tipo de grupo.

Porém, isso não significa que a estrutura proposta na composição de um grupo de estudo, no sentido que se constitua com o tempo em um grupo colaborativo, seja fechada, uma vez que não há um modelo a ser seguido. Assim, de acordo com as necessidades individuais e coletivas do GE, os docentes vão organizando o seu formato e os procedimentos a serem adotados.

2º Momento (MI(MC))

Após a leitura (MI) do texto indicado no momento anterior, a proposta para este MC é o aprofundamento e discussão a respeito das características de um grupo colaborativo. Ao final deste momento, propor a leitura do texto: "CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino" (CUNHA, 1997), que será discutido no terceiro momento coletivo. O objetivo da leitura é a apropriação da importância dada aos relatos e às narrativas, ou seja, a relevância da escrita reflexiva no processo formativo docente. Dessa forma, é possível que a apropriação das ideias discutidas pela autora se dê de maneira mais fluida.

Para ler o texto "CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino" (CUNHA, 1997), acesse:

<https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>

Sobre a importância escrita reflexiva para a formação docente, Cunha afirma que:

Trata-se de uma reflexão sobre as narrativas como instrumental educativo, tanto na pesquisa como no ensino. Recupera-se o sentido das narrativas e parte-se do pressuposto de que, trabalhar com elas na pesquisa e/ou no ensino é partir para construção/desconstrução das experiências do professor. Defende-se a idéia que as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva emancipadora. (Cunha, 2017, s/n)

De acordo com Nacarato e Moreira, (2019, p. 774), “nas situações cotidianas que o professor vive no contexto escolar ou nos espaços formativos aos quais pertence, ele vai adquirindo um saber da experiência” e ao registrar e compartilhar suas experiências, estas vão sendo ressignificadas.

3º momento (MI/MC)

Após a leitura (MI) do texto indicado no momento anterior, a proposta é que haja a discussão e a socialização de ideias sobre o texto: “CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino” (CUNHA, 1997). Após o encerramento das discussões, a sugestão é que aproveitem este MC para decidirem qual tema será abordado para a elaboração e o desenvolvimento de um plano de aula, a partir das necessidades dos docentes do grupo.

É reafirmando que o objetivo desta proposta é orientar a formação docente continuada a partir da constituição de um grupo colaborativo, com o propósito de utilizar a escrita reflexiva e o compartilhamento das práticas pedagógicas no grupo, como já mencionado, que utilizo o movimento formativo que acontece no GRUCOMAT como orientação para os próximos momentos. Nesse sentido,

desde o seu nascimento, em 2003, o grupo tem se constituído num espaço de estudos e pesquisas voltados à Educação Básica e que utilizam como meio de análise registros dos alunos e áudio ou videogravações efetuados na sala de aula dos professores participantes que, posteriormente, são socializadas com todo o grupo com o objetivo de refletir sobre a prática e a aprendizagem de conceitos matemáticos presentes nos discursos dos alunos e dos professores. (Disponível em: <https://grucomat.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2022)

Após a definição do tema/conteúdo que será abordado, é a hora de planejar. Mas antes de começar este momento, com o objetivo de exemplificá-lo, apresento uma sequência didática elaborada pelas professoras Giancarla Giovanelli de Camargo, Juliana Bagne, Marjorie Samira Ferreira Bolognani e Selene Coletti, integrantes do GRUCOMAT. O grupo estava fazendo estudos sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico. A tarefa faz parte de uma sequência de planos. No caso da apresentada a seguir, o objetivo era o desenvolvimento da percepção de regularidades em sequências repetitivas. Esta e outras tarefas compõem o e-book “O desenvolvimento do Pensamento Algébrico na Educação

Básica: Compartilhando Propostas de Sala de Aula com o Professor que Ensina (Ensinará) Matemática”, Grupo Colaborativo em Matemática – GRUCOMAT, organizado por Nacarato e Custódio (2018), que está disponibilizado em: http://www.sbemrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf.

TAREFA: O Fio de contas

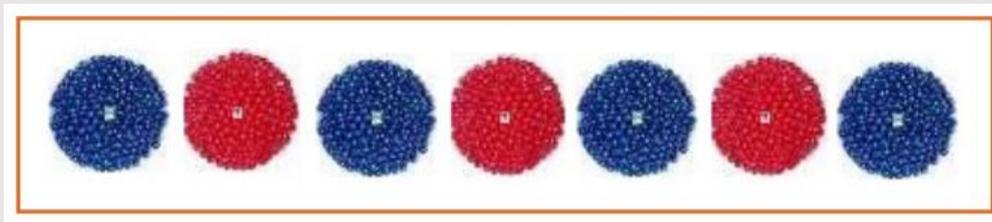
Descrição da tarefa:

Etapa 1: Entregue para as crianças, em pequenos grupos, miçangas/contas e fios de barbantes ou similar para que manuseiem livremente. Questione o que fizeram com o material.

Notas para o professor:

O material precisa ser selecionado cuidadosamente, certificando-se de que: os buracos das contas permitem a passagem do fio; os alunos dessa faixa etária conseguirão manusear; o material não traz riscos para as crianças (pôr na boca, no ouvido ou no nariz, comer...). Uma substituição do material seria possível com o uso de círculos de EVA recortados ou canudos coloridos cortados.

Etapa 2: Você apresenta aos alunos uma sequência pronta, preferencialmente com duas cores de conta. Por exemplo: uma azul e uma vermelha. Reproduza o motivo por três vezes e inicie a quarta repetição.



É importante que você não amarre as pontas do barbante, para não dar a ideia de colar ou pulseira. As pontas poderão ser presas separadamente com fita crepe, para que as contas não se soltem. Apresente o fio de contas aos alunos e questione:

- i. Observem o fio de contas. Quais as cores que se repetem?
- ii. Se vocês fossem continuar, qual seria a cor da próxima conta? Como vocês sabem disso?

Outra proposta para essa tarefa seria a contação de uma história, como forma de despertar o interesse e motivar a turma. Por exemplo: “Um gigante precisa abrir a porta de seu castelo com sua chave mágica.

Como ele é muito desastrado e deixou a chave cair, agora precisa arrumá-la de forma que fique certinha. Vamos ajudá-lo? A chave precisa ter 10 contas”. A figura a seguir traz o modelo da chave.



Fonte: Acervo do Grucomat

Proponha, então, que os alunos reproduzam a chave feita (o fio que pode ser construído com pedaços de ‘macarrão’ de piscina) e continuem até chegar na décima conta da sequência.

Ao final, faça perguntas para se certificar de que houve compreensão e que as sequências foram montadas corretamente. As questões anteriores poderão ser utilizadas.

Etapa 3: As crianças elaboram as sequências. Organize as crianças em duplas e distribua o material para que criem sequências para outra dupla descobrir o segredo. Use duas ou três cores diferentes.

Notas para o professor:

Se você considerar que os alunos não conseguirão criar a sequência, poderá levar outros modelos já iniciados, com três ou quatro cores, para que as crianças continuem.

Etapa 4: Proponha a troca das sequências entre as duplas, caso elas tenham sido criadas pelas próprias crianças.

Registro do professor:

No desenvolvimento da tarefa, você acompanha as crianças trabalhando nos pequenos grupos, observando como produzem as sequências, fazendo questionamentos para se certificar de que compreenderam o motivo de repetição. Nesse momento, as diferentes ideias poderão ser revistas com as suas intervenções.

No momento da socialização das sequências, você precisa dar oportunidades para que todos possam expor o raciocínio utilizado. Lembre-se de que falar como pensou é uma das formas de desenvolver o pensamento algébrico.

No seu registro pessoal, você poderá anotar se a criança utilizou o material manipulativo de forma lúdica, se foi capaz de criar motivos de repetição, se conseguiu dar continuidade à sequência, explicitando o motivo. E poderá também avaliar se elas manifestaram avanços na percepção de regularidades.

Como exposto, além dos objetivos e tarefas, também são mencionadas algumas orientações tanto para o desenvolvimento quanto para a orientação dos registros feitos pelo professor.

Dessa maneira, tendo conhecido a experiência do GRUCOMAT, é hora de elaborar o(s) plano(s) de aula(s) que posteriormente será(ão) desenvolvido(s) em suas salas de aula. Lembrem-se de que um mesmo plano de aula pode ser

direcionado e desenvolvido em turmas/anos diferentes. O ideal é que os planos de aula sejam feitos pelo grupo e que cada professor faça as suas adequações de acordo com suas turmas.

4º momento (MC)

Neste momento (MC) o planejamento das atividades que serão desenvolvidas com as turmas de estudantes será realizado. Ressaltamos que o mesmo conteúdo pode ser abordado em anos diferentes, atentando para as habilidades adquiridas pelos estudantes até o momento.

Com o plano finalizado, é o momento de desenvolvê-lo junto aos estudantes.

5º momento (MI)

Este é um momento muito importante tanto para a aprendizagem dos estudantes, como para o desenvolvimento profissional do professor. Ao desenvolver o(s) plano(s) de aula(s), tenha certeza de que os estudantes compreenderam a proposta apresentada. O próximo momento(MI) será a escrita do registro reflexivo da aula, por isso, é importante que registre, durante ou logo após as aulas, suas observações.

A compreensão da escrita na formação é importante para que seja realizada com sucesso e se torne, de fato, uma prática formativa. Escrever sobre a própria prática é se atentar aos acontecimentos que decorreram em sala de aula, buscando analisá-los. De acordo com Cunha (1997, p. 187-188),

quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. [...] A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

Cunha (1997) ainda discorre sobre algumas condições que devem ser observadas durante esse processo de escrita reflexiva, a fim de que essa prática possa efetivamente resultar em uma ação formativa e ressignificadora das práticas docentes. Nesse sentido, o autor afirma

que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. [...] Usar narrativas com o instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. (Cunha, 1997, p. 188-189)

Por fim, Cunha (1997) ainda esclarece e discute as contribuições da escrita reflexiva para a formação de professores, uma vez que propicia ao professor perceber acontecimentos que passariam despercebidos. Além disso, a prática da escrita e a posterior análise e reflexão dessa narrativa contribui para o desenvolvimento da capacidade de organização e síntese de pensamentos. Dessa forma,

estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, com o procedimento de pesquisa e com a alternativa de formação. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos. A prática com esta experiência tem mostrado o quanto temos dificuldade de falar e/ou escrever sobre o vivido. Parece que a trajetória cultural da escola é embotadora desta habilidade e o individualismo social estimulado nos dias de hoje também não favorece este exercício. Além disso, a construção da ideia de que o saber cotidiano distancia-se do conhecimento científico, também foi responsável pela não exploração desta histórica forma de construir informações. (Cunha, 1997, p. 189)

Diante do exposto, a partir das reflexões de Cunha (1997), a escrita reflexiva da prática pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional do docente, promovendo a reflexão da prática pedagógica. Assim, como o objetivo dessa proposta é a escrita da prática docente, sugiro que, após o 5º momento, com os registros dos acontecimentos da aula em mãos, seja feito um primeiro registro reflexivo. Com o intuito de exemplificar este momento, segue um registro de umas das professoras

(GRUCOMAT), que após o planejamento e desenvolvimento das tarefas apresentadas anteriormente, escreveu sobre o processo vivido com sua turma:

Vivência em sala de aula

A narrativa a seguir refere-se à tarefa 2, “Fio de Contas”, realizada em uma turma do 1º ano em uma escola pública. Trouxe para a classe do 1º ano a tarefa 2 “Fio de Contas”. Mostrei para a classe as contas coloridas e perguntei o que achavam que era. Lívia disse que era algo de costura, Pedro disse se tratar de coisas para fazer colar e outra criança disse “ser coisas para fazer pulseira”. Expliquei o nome e para que serviam. Expliquei que iria formar duplas e iria dar uma tira de barbante e colocaria nas mesinhas um tanto de contas amarelas e um tanto de vermelhas e eles poderiam fazer o que quisessem com elas (momento de exploração do material).

Fui passando nas duplas, perguntando o que iriam fazer: a maioria optou por fazer colar, apenas duas escolheram pulseira. Observei que neste momento de exploração inicial todos faziam usando as duas cores, montando uma sequência, utilizando como critério o vermelho e o amarelo e vice-versa. Percebi que algumas duplas colocavam as cores de ambos os lados, seguindo o critério de cores estabelecido pela dupla, amarelo e vermelho.

Depois de prontos, fomos até a roda e conversamos sobre o que cada um havia feito. Fui questionando um a um se havia um critério usado para formar a sequência. Responderam que sim, as cores amarela e vermelha. Algumas crianças, quando faço esta pergunta, acabam repetindo toda a sequência.

Peguei um dos colares e perguntei: “qual o critério de cor utilizado?”, um aluno disse que era amarelo e vermelho; já Pedro disse que era vermelho e amarelo. Perguntei por que cada um estava dando uma resposta diferente.

Pedro explicou que estava olhando “desse lado”, apontando o que começava pelo vermelho, e o outro havia começado pelo outro lado, amarelo e vermelho.

Lembrei com eles outra tarefa na qual tentamos adivinhar os segredos através das fotos e, conforme o lado que começávamos, descobríamos um segredo (critério) diferente.

Continuação da narrativa *Vivência em sala de aula*

Na sequência, expliquei que desta vez não íamos fazer um colar (prendendo as pontas como haviam feito), mas sim um fio, já que não iríamos amarrar. Disse que iria prender um dos lados com a fita crepe na mesa para que a sequência não se desmanchasse. Pedi que olhassem o fio que eu estava montando (coloquei três amarelas e uma vermelha), como mostra a foto a seguir, e perguntei:

Prof.: Quais cores foram usadas nesta sequência?

Crianças: Amarelo e vermelho.

Pedro: Na verdade são três amarelas e uma vermelha.

Prof.: Se eu fosse continuar, quais cores deveria colocar?

[Alice vem mostrar, apontando com os dedinhos mais duas amarelas e uma vermelha, três amarelas e uma vermelha...]



Fonte: Acervo da professora

Chamei outras crianças para certificar se estavam compreendendo o solicitado e pedi que, em duplas, fizessem como o meu fio e continuassem até a 13ª conta. Enquanto as duplas estavam trabalhando, fiz alguns questionamentos como: “qual a cor da pedrinha número 15?” e “a vermelha será qual número?”

Quando terminaram, voltamos para a roda e repeti os mesmos questionamentos feitos para algumas duplas. Para a primeira pergunta, “qual a cor da pedrinha número 15?”, muitas crianças diziam que seria amarela; quando perguntei por quê, Pedro explicou, mostrando os dedinhos “tem uma amarela, 13, mais duas 14, 15, são duas amarelas”. Fui chamando outras crianças, que também deram explicações semelhantes. Colocamos as duas pedras amarelas e contamos.

Continuação da narrativa *Vivência em sala de aula*

Para a pergunta: “qual o número da vermelha na sequência?”, Pedro rapidamente, disse que era 16 já que estava no 15 e, com mais uma, 16. Depois fizemos e conferimos para ver se Pedro estava certo.

A terceira proposta foi que cada dupla fizesse um fio com um critério diferente do que havíamos feito até o momento (observe a foto a seguir), pois não poderia mais ser como eu havia feito e nem como a do colar e da pulseira, para que outra dupla adivinhasse.



Fonte: Acervo do Grucomat

Fui passando nas mesinhas e perguntando sobre o critério pensado e a possível continuidade. Depois de prontas, no dia seguinte, na roda, mostrei algumas e questionei qual o era o critério utilizado e como seria a continuidade. Pude perceber que muitos não apresentavam dificuldades para concluir a proposta.

O objetivo da apresentação do registro reflexivo da professora, conforme sequência de quadros anteriores, é para que se tenha a percepção sobre uma possível maneira de se registrar as experiências vividas em sala de aula, isto é, para servir de modelo. Sendo assim, vamos ao 6º momento.

6º momento (MI)

Tendo compreendido a importância da escrita da prática pedagógica, é hora de escrever sua primeira narrativa de aula (narrativa pedagógica), baseada na atividade planejada em conjunto e desenvolvida na sala de aula. É importante que nesse momento sejam utilizados os registros reflexivos produzidos a partir das aulas desenvolvidas com os estudantes. Além do registro escrito, podem ser utilizadas: fotos, gravações, etc. Como a escrita tem fins pedagógicos, detalhes do planejamento, das falas e expressões dos estudantes, suas emoções e percepções são importantes e devem ser evidenciados.

Após experimentar a escrita da própria prática, é no 7º momento que as primeiras experiências serão compartilhadas. O compartilhamento dos registros produzidos pelos docentes do grupo deve ser feito por meio da leitura e da escuta respeitosa, porém, com criticidade. Esse processo gera crescimento tanto para quem compartilha suas experiências quanto para quem ouve as experiências contadas por outros.

7º momento (MC)/(MI)

O compartilhamento das escritas reflexivas, o ler e ouvir são ações formativas que promovem a mudança em todos os envolvidos. Ao final, apresentamos a sugestão de mais uma leitura: Capítulo I, Narrativas de aula como práticas de letramento docente, do livro **“Práticas de letramento Matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente”** (LUCIO; NACARATO, 2017).

O texto vai ajudar na elaboração de narrativas pedagógicas e elucidar quaisquer dúvidas que possam ainda restar em relação ao processo de escrita de narrativas de aula, a partir do desenvolvimento dos planos de aula, bem como sua relevância na formação continuada do professor com foco em suas práticas pedagógicas.

Para alcançar uma boa escrita reflexiva dos acontecimentos da sala de aula, lembre-se da importância de registrar detalhes, falas, gestos, fotografias etc. Quanto mais detalhes houver, mais reflexiva será sua narrativa de aula.

Sobre a escrita da narrativa de aula, Lúcio e Nacarato (2017) esclarecem alguns aspectos essenciais que devem ser considerados nesse tipo de escrita.

A narrativa precisa ter: uma autorreferenciação (quem é a autora e em que escola e turma está atuando); o contexto em que a aula aconteceu (características da classe, número de alunos, conteúdo trabalhado, objetivos da aula, etc.); as personagens (os alunos ou outros atores que fizeram parte da trama; a trama, isto é, os acontecimentos em sala de aula (o desenrolar das aulas, os diálogos com os alunos, os registros produzidos em sala de aula etc.); e as reflexões da professora sobre a prática narrada. (LÚCIO; NACARATO, 2017, p. 53)

Como destacado por Lúcio e Nacarato (2017), algumas referências precisam estar na narrativa, tais como: a contextualização da turma com quem foi desenvolvida a tarefa, as estratégias utilizadas pelos estudantes para resolver as questões apresentadas, entre outras. Além disso, as reflexões acerca dos acontecimentos são importantes estarem relatadas na narrativa de aula. Caso tenha alguma dúvida quanto ao exposto acima, volte ao texto “Práticas de letramento Matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente” (LUCIO; NACARATO, 2017). O excerto abaixo foi destacado por Lúcio e Nacarato (2017) de uma reflexão da professora Mariana sobre a importância de participar do grupo colaborativo e da escrita da própria prática.

Quando você não está em um grupo assim, como professor você não tem o costume de escrever sobre sua própria prática. Ao refletir sobre tudo aquilo que você vai escrever, você pensa em como vai guardar toda informação, para não esquecer e poder escrever. Olhando para o movimento da escola, não é comum ver os professores olhando para a própria prática. Quando estamos aqui no grupo participando desse movimento, vemos o quanto a escrita de narrativas tem função para a nossa prática. (Mariana, RG 22 de outubro de 2014). (LUCIO; NACARATO, 2017, p. 63)

A seguir, apresento uma narrativa de aula produzida pela professora Mariana:

Narrativa de aula da Profª Mariana

No dia 7 de junho de 2017, iniciamos as discussões sobre a sequência de tarefas do cordão de contas coloridas. Os objetivos dessa sequência manipulativa com motivos pré-definidos seriam: reconhecer o padrão/motivo da sequência a partir da percepção de sua regularidade, generalizar o motivo e identificar, com as colocações dos alunos, os discursos matemáticos que emergem das tarefas. Os estudantes que participaram das discussões eram do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada em uma cidade do interior de São Paulo.

A classe tinha um total de 30 alunos. No dia da atividade, estavam presentes 28, organizados em duplas e um trio. Iniciei explicando às crianças que elas realizariam mais algumas tarefas envolvendo padrões. Entreguei o material, um conjunto de 13 contas, sendo 7 verdes e 6 amarelas, e a cópia da tarefa. O objetivo da limitação do número de contas era estimular os alunos a estabelecer relações entre a cor e a posição. Assim, quando os desafiasse a refletir sobre números maiores como 20 e 51, os estudantes já seriam mobilizados a desenvolver estratégias e a buscar essas relações. Em um primeiro momento, foi interessante observar o quanto o material manipulativo foi significativo para eles, pois, de maneira geral, conseguiram perceber como esse cordão ia se formando e, ao mesmo tempo, compreenderam que havia uma continuidade, aliada ao motivo do cordão.

Embora o material se mostrasse de suma importância, cada dupla ou trio buscou encontrar caminhos, sem o material, para chegar à cor da 20ª e da 50ª conta, o que foi de extrema importância para eles.

No decorrer da leitura, não percebi dificuldades na compreensão das questões, nem mesmo na linguagem matemática presente, tal como motivo da sequência. Apresentar a palavra motivo, nesse instante, foi essencial para que observassem o colar e buscassem relações entre a palavra e a conta verde e a amarela. O item a questionava qual seria a próxima cor da conta após a composição do cordão.

Continuação da Narrativa de aula da Prof^a Mariana

Exponho nas figuras a seguir as respostas de alguns alunos.

a) Se você fosse continuar o fio de contas, qual seria a cor da próxima conta? Como você sabe disso?

AMARELA, PORQUE CADA DOÇA PARA CONTINUAR TINHA QUE SER AMARELA

Fonte: Acervo da professora

a) Se você fosse continuar o fio de contas, qual seria a cor da próxima conta? Como você sabe disso?

AMARELA PORQUE NO NÚMERO 13 É O VERDE.

Fonte: Acervo da professora

a) Se você fosse continuar o fio de contas, qual seria a cor da próxima conta? Como você sabe disso?

SERIA A A COR AMARELA, PORQUE ACABOU COM VERDE ENTÃO É AMARELO.

Fonte: Acervo da professora

a) Se você fosse continuar o fio de contas, qual seria a cor da próxima conta? Como você sabe disso?

AMARELA, PORQUE AS DUAS PONTAS DO FIO TERMINARAM EM VERDE

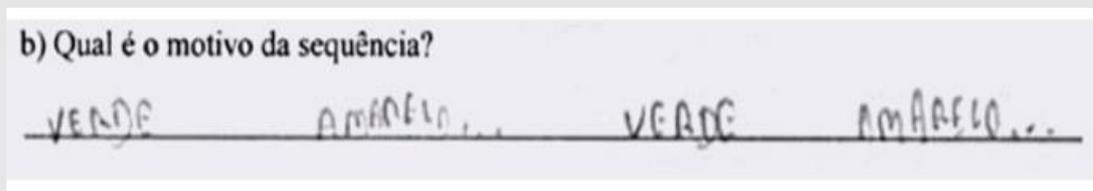
Fonte: Acervo da professora

É interessante perceber que as crianças trazem à tona, em seus registros, a continuidade da sequência e a próxima cor da conta, afirmando que esta seria amarela.

Para justificar, apontaram: “se fosse continuar tinha que ser amarela”; “porque no número 13 é o verde”; “acabou com verde então é amarelo”; “as duas pontas do fio terminaram em verde”. Essas explicações evidenciam a regularidade existente na sequência – depois de uma conta verde haveria uma amarela.

Continuação da Narrativa de aula da Profª Mariana

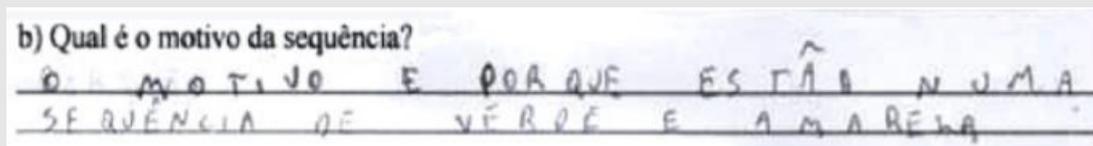
Ao questioná-los sobre o motivo dessa sequência, Marcelo, Renan e Wagner assinalaram (figura a seguir):



Fonte: Acervo da professora

A presença das reticências separando o motivo me fez perguntar o porquê de registrarem dessa forma. Marcelo explicou que a ordenação verde e amarelo é o motivo, que continua infinitamente.

Já Roberta e Jonas relataram que o motivo está em uma sequência de verde e amarelo (figura a seguir):



Fonte: Acervo da professora

Como o motivo já havia ficado claro às crianças, tanto no decorrer dos registros quanto nas discussões, solicitei que refletissem acerca da 20ª e da 51ª conta no cordão. Elas buscaram desenvolver diferentes estratégias; porém, aquela que mais ficou evidente entre os alunos foi a contagem. Alguns contavam de um em um a partir da 13ª conta; outros somavam a partir da 13ª a quantidade que faltava para atingir o número desejado.

Continuação da *Narrativa de aula da Profª Mariana*

Certos estudantes utilizaram a contagem nos dedos ou no próprio colar ou o desenho com lápis de cor, um verde e um amarelo, que foi intercalado conforme realizavam a contagem. Apresento, figura a seguir, o registro de Raquel e Mirela:

c) Qual seria a cor da 20ª conta? Como você sabe disso?
A MADEIRA, CONTANDO NA CABEÇA E COM AJUDA DOS CANUDINHOS
VERDES E AMARELOS

d) Qual seria a cor da 51ª conta? Como você sabe disso?
VERDE, CONTANDO NAS CORES DOS CANUDOS.

Fonte: Acervo da professora

O próprio cordão de contas foi utilizado pela dupla para chegar ao resultado. As alunas esclareceram que, para chegar mais rápido ao resultado, usaram, posteriormente, como estratégia a contagem de 10 em 10. Mirela afirmou: “10 é amarelo, mais 10 é 20 e também amarelo [...] 10, mais 10, mais 10, mais 10, mais 10, todos são amarelos, mais 1, 51, é verde!”. Essas relações estabelecidas pela aluna foram um avanço para a discussão, pois ampliaram as relações da contagem de 1 a 1 para a de 10 em 10, percebendo que havia uma regularidade. Essas conexões desenvolvidas até o momento foram importantes para que os alunos refletissem sobre a próxima sequência.

Ao ler a narrativa de aula da professora Mariana, percebe-se que ela minuciosamente fez as referências necessárias a este tipo de escrita, como sugerido por Lúcio e Nacarato (2017). A professora detalhou o procedimento utilizado para o desenvolvimento da proposta, bem como analisou algumas das respostas dos estudantes, o que proporcionou reflexões de como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem.

8º momento (MI)

Se não houver dúvida quanto à forma de fazer uma escrita mais reflexiva de narrativas pedagógicas, é hora de mão na massa. Hora de escrever!.

Baseado nesse movimento de escrita e leitura experienciado na RP, o sentimento que ficou é que ao ler nossas reflexões para os colegas, nós vamos nos formando ou aprendemos sobre nós mesmos e sobre a profissão, pois nesse momento novas memórias emergem, ressignificando as experiências contadas. No próximo MC, as narrativas serão compartilhadas, tendo em vista que: “ao serem adotadas como práticas de formação, essas narrativas precisam ser compartilhadas com os pares” (LUCIO; NACARATO, 2017, p. 53). O compartilhamento promove o crescimento de todos os envolvidos. Sendo assim, depois de sua narrativa escrita, esta deverá ser compartilhada na próxima etapa, 9º momento.

9º momento (MC)

Chegou o momento de compartilhar as narrativas de aula produzidas pelos professores do grupo

Esta oportunidade propicia a discussão sobre os diferentes encaminhamentos que o planejamento comum tomou.

Sobre este momento, Nacarato, Custódio e Moreira (2019, p. 526) apontam que

no ato de compartilhar suas narrativas, a professora coloca-se à escuta das colegas e percebe como elas interpretam a prática narrada, os discursos matemáticos que emergem na sala de aula, as abordagens que foram utilizadas, bem como as problematizações. Como o trabalho no grupo é permeado por leituras teóricas, as professoras conseguem estabelecer conexões e incorporam que teoria e prática são indissociáveis. Nesse movimento dialético, produzem-se reflexões e, conseqüentemente, conhecimentos, os quais são validados pelo grupo.

As reflexões que emergem a partir do compartilhamento de experiências são, sobretudo, para os envolvidos, a possibilidade de olhar para sua própria prática e para a do outro com o objetivo de aprimorar suas ações, sempre visando a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento do profissional docente.

Além de compartilhar a própria prática, o professor tem a oportunidade de participar de um grupo colaborativo, de expressar-se em relação ao ambiente de trabalho, de expor suas inquietudes, anseios, de revelar-se e descobrir o outro. Ao socializar suas experiências, todos refletem e aprendem, pois quem socializa tem a oportunidade de rememorar suas experiências e, assim, revisitar os acontecimentos vividos e guardados na memória.

Assim, apresento o último momento da proposta deste produto educacional.

10º momento (MC)

Após o desenvolvimento dos momentos descritos, sugerimos um registro reflexivo a respeito das percepções e sentimentos, de modo a relatar não apenas a experiência da escrita da própria prática, com o olhar para o desenvolvimento profissional do professor, mas também a participação em um grupo colaborativo.

Após as leituras realizadas, é interessante escrever um registro reflexivo, relatando como foi o processo de exposição de sua narrativa e da experiência de ouvir as dos demais professores. Ao registrar suas experiências e vivências, é necessário lembrar e refletir sobre o que foi vivido. Na sequência, proponho o compartilhamento dos registros entre o grupo. As discussões que emergem sugerem mudanças nos envolvidos.

Ainda neste último momento, para encerrar, propomos uma discussão sobre os sentimentos, as dificuldades e as satisfações que porventura tenham surgido no decorrer do processo de escrita de narrativas pedagógicas, bem como seu compartilhamento.

De acordo com as ideias trazidas por Lucio e Nacarato (2017), como as professoras sabiam que suas narrativas seriam socializadas com o grupo, elas se sentiam motivadas ao perceberem que contribuía para a formação das colegas, pois esse movimento de escrita e leitura promovia a apropriação das experiências relatadas.

Quando vocês ouvem as histórias das colegas e falam “eu quero fazer na minha sala também”, estão tanto se apropriando da função de narrar o que tá acontecendo na sua sala, e se apropriando desse gênero, quanto também estão provocando no outro o desejo de fazer também. (Regina, RG 22 de outubro de 2014). (NACARATO; LUCIO, 2017, p. 63)

Dessa forma, podemos perceber que as vivências compartilhadas promovem o desenvolvimento da formação individual e coletiva dos envolvidos no processo.

Por fim, considero importante destacar que a partir desse primeiro movimento do grupo, no sentido de ler, discutir, escrever e compartilhar experiências pedagógicas, essa dinâmica se constitua como uma prática constante entre os professores que desejem se manter em formação continuada.

Para finalizar, sugiro que encerrem este momento com a música “Me ensina a escrever”² do artista Oswaldo Montenegro. A escolha da música se deu devido ao gosto pessoal pelas obras do artista e por trazer, na poesia, a vontade de escrever.

**Me ensina a escrever
(Oswaldo Montenegro)**

Meu amor
Me ensina a escrever
A folha em branco me assusta
Eu quero inventar dicionários
Palavras que possam tecer [...]

² Disponível em: [Youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU](https://www.youtube.com/watch?v=B2GW-2FWZVU)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Produto Educacional procurou abordar de forma simples a importância da formação continuada com ênfase na escrita reflexiva, nas narrativas de aula e nos relatos de experiência como dispositivos de formação.

Tal movimento acontecia no Programa de Residência Pedagógica, cujas práticas formativas desenvolvidas alicerçaram minha pesquisa de mestrado. Nesse sentido, durante o programa, planejávamos as aulas, os Residentes desenvolviam os planos na escola junto aos estudantes das minhas turmas, registrávamos as aulas, por meio de diários, fotos, vídeo gravação etc. Logo após as aulas, os Residentes e eu escrevíamos nossos registros reflexivos sobre as experiências vividas na sala de aula. Na semana seguinte, de volta à reunião do Grupo de Trabalho, os registros reflexivos eram compartilhados.

De acordo com as reflexões que emergiam da escrita reflexiva, avaliávamos se os objetivos propostos foram alcançados e, se fosse o caso, replanejavamos a aula. Foi a partir das reflexões decorridas dessas escritas e seus compartilhamentos que pude desenvolver essa prática formativa.

Nesse sentido, foi perceptível como o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para a formação acadêmica inicial dos Residentes e para a minha formação continuada. Foi em decorrência dessa percepção que senti vontade de compartilhar com meus colegas de profissão uma das ações formativas que tive oportunidade de vivenciar na RP.

Espero que essa sugestão possa contribuir com a formação continuada de professores que anseiam por manter-se em formação constante. Nesse sentido, reproduzo aqui as palavras de uma das Residentes, em que ela se refere à prática da escrita reflexiva durante sua formação,

Eu acho muito importante, porque a gente reflete bastante quando está escrevendo. Inclusive agora que eu estou pegando para reeditar os relatórios eu estou vendo muita coisa que eu vi que poderia ter sido de outra forma... eu acho que quando a gente escreve, a gente pensa no que a gente fez e dá

para refletir bastante e quando for fazer de novo, melhorar, né... sempre dá para melhorar. (LARISSA, Entrevista, 2019)

Outros Residentes tiveram falas parecidas com a de Larissa quando se referiram à importância da escrita reflexiva para a formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores** Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf> Acesso em: 06 de jul. de 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 185-195, jan./dez.1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 de jul. de 2020.

GRUCOMAT. Grupo Colaborativo em Matemática, s/d. Disponível em: <https://grucomat.com.br>. Acesso em: 10 de jan. de 2022

LÚCIO, Cláudia Cristiane Nerdariol; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. In: Nacarato et al (orgs.) **Práticas de letramento Matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247> . Acesso em: 20 mar. 2021.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida [orgs.]. **O desenvolvimento do Pensamento Algébrico na Educação Básica: Compartilhando Propostas de Sala de Aula com o Professor que Ensina (Ensinará) Matemática**. Grupo Colaborativo em Matemática – Grucomat. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. Disponível em: http://www.sbemrasil.org.br/files/ebook_desenv.pdf Acesso em 10 jan. 2022.

NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena [orgs.]. **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais: Experiências, Saberes e Formação Docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

NACARATO, Adair Mendes; MOREIRA, Kátia Gabriela. A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 767-791, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7012#:~:text=Este%20artigo%20discute%20o%20papel,duas%20professoras%2C%20em%20momentos%20diferentes>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NACARATO, Adair Mendes; CUSTÓDIO, Iris Aparecida; MOREIRA, Kátia Gabriela. Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 12, n. 30, p. 519-537, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/9616>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 28 set. 2019.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educação**, v.4, n.10, p.149-165, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537/502>. Acesso: 20 de out. de 2021

A RESPEITO DAS AUTORAS

Zilda de Carvalho Marani Altomare

Atualmente, é professora efetiva do município de Lavras-MG. Tem Licenciatura em Ciências (1992) e Licenciatura Plena em Matemática (1993) pela Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS). Tem Pós-Graduação *Lato Sensu* na área de Educação, intitulada *Metodologia de Ensino de Matemática no Processo Educativo*, pela Faculdade de Educação “São Luís (1997) e em *Matemática e Estatística*, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) (2000). Mestra em Ensino de Ciências e Educação Matemática”, pela Universidade Federal de Lavras (2022).

Silvia Maria Medeiros Caporale

Graduada em Matemática pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (1989). Especialista em Álgebra e Geometria pela Universidade de São Paulo (2000). Mestra em Educação pela Universidade São Francisco (2005). Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (2016). Atualmente é Professora da Graduação (Licenciatura em Matemática) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras. Educadora Matemática com ênfase em pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática e em práticas docentes. É membra do Núcleo de Estudos em Educação Matemática (NEEMAT) e do grupo de pesquisa Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM).

