

AULA DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE ELA NOS DIZ SOBRE CONCEPÇÕES E O QUE FAZEMOS DELA NA FORMAÇÃO¹

LITERACY CLASS: WHAT IT SAYS ON THE CONCEPTS AND WHAT WE DO HER IN TRAINING

Domingos Nobre²

Resumo

No debate sobre formação de professores em alfabetização, é comum privilegiar-se os conhecimentos relativos à concepção sobre o objeto de conhecimento: os processos de aquisição da escrita. Entretanto, há que se estudar também as concepções sobre a aula e sobre a formação. O texto discute os saberes docentes e suas concepções presentes na “aula” – locus privilegiado da formação continuada. Essas concepções se manifestam em nível de planejamento, de metodologia e de avaliação, que são portanto, etapas do ciclo docente mas também processos interligados. Um plano de aula, uma aula e uma prova são bons retratos dessas concepções; o texto busca discuti-los indagando: qual o lugar da aula na Formação Contínua?

Palavras-chave: Formação de Professores em Alfabetização. Concepções. Saberes Docentes.

Abstract

In a debate on the training program for teachers in literacy, it is very common to focus on the knowledge about the conception of knowledge object: the acquisition of writing processes. However, we should also study class and teacher's training conceptions. The text discusses the teachers' knowledge and presents their conceptions on "class" – a privileged locus of continuous training. These conceptions refer to planning, methodology and evaluation, which are, therefore, steps of the teaching cycle but also interlinked processes. A lesson plan, a class and an examination are good examples for this idea; the text discusses these ideas, questioning: what is the importance of “class” in continuous training?

Keywords: Teacher Training Literacy. Concepts. Knowledge Teachers

¹ Adaptado de: “A Construção do Campo da Formação Contínua de Alfabetizadores/as: o Papel da Rede LatinoAmericana de Alfabetização Integral”. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. 1997

² IEAR/UFF

Introdução

A evolução do pensamento sobre a formação contínua de alfabetizadores no Brasil acompanhou o debate sobre a formação de professores alfabetizadores. Este debate traz uma forte influência dos discursos produzidos no campo da alfabetização, objeto de conhecimento privilegiado do professor alfabetizador, ou seja, a aquisição da língua escrita. Os embates que se travam no campo da alfabetização são apropriados/modificados para o campo da formação contínua de alfabetizadores.

Isto se dá pelo fato de que um dos componentes que mais tem sido privilegiados na formação do alfabetizador é relativo ao conhecimento necessário que ele deve ter sobre a aquisição da língua escrita, que chamarei aqui de *concepção sobre o objeto de conhecimento*.

Numa análise mais detida, entretanto, observaremos que outros componentes são fundamentais para essa formação do alfabetizador:

1) A concepção sobre a *aula*, em seu aspecto didático é tão importante quanto a concepção sobre a língua. Como transformar o objeto de conhecimento, cuja concepção construímos ao longo da prática pedagógica, em aprendizagem efetiva por parte dos alunos? Isto não está circunscrito apenas no domínio da apropriação da língua escrita, mas exige incursões do domínio da didática e da metodologia. Por que as pesquisas recentes têm sido prioritariamente sobre os processos de aquisição dos objetos de conhecimento, ou sobre o papel do social (do meio e do outro) na produção desse conhecimento? Nos parece uma necessidade investir mais em pesquisas na área da didática ou prática de ensino (Lerner, 1995).

2) A concepção sobre *formação*, que envolve os dois aspectos anteriores - *alfabetização* e a *aula*, é também fundamental para a construção do campo da formação contínua de alfabetizadores. Como construir uma metodologia de formação contínua coerente com os pressupostos teóricos já produzidos no campo da alfabetização? Como avaliar os programas de formação contínua? Como elaborar novos instrumentos de formação além dos já conhecidos e utilizados, como: cursos, reuniões pedagógicas, ou diários de classe, relatórios, observação de aulas, etc?

Estes dois aspectos - os conhecimentos didáticos sobre a aula e os conhecimentos didáticos sobre o processo de formação - são fundamentais para a constituição do campo da formação contínua de alfabetizadores, pois não se trabalha na formação apenas com os aspectos relacionados aos processos de alfabetização, mas conjuntamente com os processos de ensino da alfabetização e com os processos de formação das alfabetizadoras.

O privilégio na produção de discurso relativo à concepção sobre o objeto *língua escrita* em detrimento da produção de discurso sobre a didática da alfabetização e da formação, se deve a dois motivos básicos:

a) a influência do discurso construtivista, oriundo da psicologia cognitivista e sócio-histórica, e nesse caso as matrizes teóricas estão fundamentalmente em Piaget, Vygotsky e Ferreiro, pois o construtivismo contribuiu para que no campo da formação contínua prevalecesse na década de 90, a produção de enunciados relativos à concepções sobre o objeto de conhecimento, já que a matriz teórica que originou esses enunciados, privilegiou tais aspectos e não outros, como a aula ou a formação.

b) o fato de que o acúmulo de conhecimentos na área da formação contínua tomou direções que não permitem abarcar os três componentes anteriormente citados (processos de aquisição da escrita, didática da alfabetização e didática da formação).

Dentre estas direções destacaria duas principais: uma que tem privilegiado na formação contínua os estudos sobre os processos de aquisição da língua escrita (preponderando os de natureza psicogenética); e outra que não tem conseguido solucionar, nos modelos de formação contínua adotados, a dicotomia existente entre a extensão (horizontal) e o aprofundamento (vertical). A necessidade de atingir-se o maior número de educadores possível (no caso de redes públicas) - o sentido horizontal - fez com que boa parte dos projetos de formação empreendidos pelas redes optasse pela estratégia do “efeito multiplicador” (Weisz, 1993), enquanto que algumas experiências isoladas em unidades escolares optam geralmente pelo aprofundamento nos conteúdos, nas práticas, na reflexão, mas com pequenos grupos.

O sentido da extensão tende a superficializar a reflexão, por criar diversas instâncias de repasse, tais como: as coordenadoras de polos, as supervisoras e orientadoras pedagógicas, as professoras orientadoras até chegar na ponta da sala de aula, nas professoras alfabetizadoras. Isto traz problemas complicados na apropriação final por parte da professora; o sentido da profundidade, por seu turno, tende a constituir-se numa experiência isolada (reduzida, às vezes, a um pequeno grupo de uma unidade escolar) e com pouca ou nenhuma possibilidade de socialização/divulgação.

Nossa prática de trabalho como professor e nosso convívio com professoras e professores em programas de formação contínua, tem demonstrado que os avanços teóricos em educação demoram a ser incorporados e operacionalizados de alguma forma na prática pedagógica. Tal fato se deve a várias razões de diferentes naturezas como: incipiente

conhecimento teórico, práticas ritualizadas, frágil formação escolar, organização escolar burocratizada, condições de vida e trabalho aviltantes, e conforme Freire, devido também à nossa *“inexperiência democrática, responsável por tantas manifestações de nosso comportamento, como a matriz desta educação desvinculada da vida, autoritariamente verbal e falsamente humanista, em que nos desnutrimos”*(Freire, 2001 p. 12), etc.

Os investimentos em capacitação têm se caracterizado por duas grandes opções: a priorização da formação teórica ou a valorização das práticas metodológicas. O primeiro acentua a distância entre teoria e prática e nega a possibilidade de uma síntese dialética, pois ignora a prática que a professora adquiriu ao longo de sua experiência docente com explicações e críticas “científicas” e apresenta uma nova proposta, em linhas gerais, a partir dos novos pressupostos teóricos, mas que a professora não sabe como operacionalizá-lo. Conseqüência: a professora repete o discurso “novo” mas sua prática continua essencialmente a mesma, apenas com novas roupagens. O segundo negligencia o papel da teoria em benefício de propostas metodológicas que carecem de fundamentação e por isso acabam incorporados pela professora como métodos que beiram o receituário. É necessário muito cuidado ao estudar essa questão, pois como alertam Smolka e Laplane (1993), o que a professora, assim como todo investigador/a, cientista ou pesquisador/a percebe da realidade dos fatos acontecidos na sala de aula é apenas uma fração do todo. É impossível apreender a totalidade dos fenômenos sociais; o que se percebe é um recorte da realidade que inclui, necessariamente a dinâmica das condições concretas interferindo nessa passagem entre o que se pensa e o que se faz. (p.3) Além das condições concretas influenciando o recorte obtido pela professora está em jogo também o papel da linguagem como mediadora entre o pensar, o fazer e o dizer que pensa e faz.

São comuns os relatos de professoras que se assumem “construtivistas” porque alfabetizam usando crachás e etiquetas com nomes próprios ou rótulos e embalagens de produtos. Entretanto as atividades trabalhadas são de fixação das famílias silábicas e a produção textual está ausente da sala de aula. Há casos em que a professora não segue absolutamente nenhuma linha de planejamento e suas atividades são propostas ao sabor da motivação e interesse dos alunos; assim ora trabalham com temas geradores, ora com exercícios de fixação ou com datas cívicas, explorando uma infinidade de tipos variados de textos, sem que se garanta a necessária apropriação destas estruturas textuais por parte dos alunos.

Assim, a transposição da teoria para a prática não é mecânica, pois a prática, *não é transparente nem homogênea* (Smolka e Laplane, 1993). Ela é cheia de conflitos, avanços, retrocessos, impasses, saltos e contradições, o que não nos permite identificá-la com uma única teoria, como

quando se afirma que: “esta professora é tradicional, aquela é construtivista, essa é piagetiana”. Na verdade são rótulos reducionistas que mascaram a riqueza e complexidade do trabalho pedagógico. As teorias são, portanto os possíveis lugares de onde se olha a prática cotidiana, como afirma Cardoso (1991, p. 63).

Os Saberes Docentes e Suas Concepções

É necessário, com relação à formação de alfabetizadores/as frisar alguns pontos: a forma como a professora vê as questões ligadas ao ciclo docente, que envolve tarefas de planejamento, metodologia e de avaliação, dependem de suas concepções sobre o objeto de conhecimento, os processos de aprendizagem e os processos de ensino, que vão sendo construídas ao longo da execução dessas tarefas, acompanhado por um processo contínuo de reflexão teórica sobre essa prática. Esse processo compõem uma dimensão dos chamados *saberes docentes*, estudados na década de 90 pelo campo da formação contínua de educadores.

Um plano de aula, uma aula e uma prova são bons retratos (apesar que instantâneos e não processuais) dessas concepções, pois neles estão, em essência, retratados:

Em nível de planejamento:

Plano da Professora A:

- 1- Leitura e interpretação de texto respondendo oralmente à questões de interpretação que estão assinaladas no livro didático e
- 2- Exercícios de fixação das famílias silábicas das palavras-chave do texto,
- 3- Ditado de palavras com as famílias silábicas trabalhadas

Plano da Professora B:

- 1- Leitura de uma notícia de jornal, portador de texto que está sendo trabalhado naquele mês,
- 2- Discussão coletiva
- 3- Reescrita da manchete em duplas.
- 4- Ditado coletivo com pesquisa

a) *A concepção sobre o objeto de conhecimento (a Língua) -*

Enquanto um planejamento pressupõe a língua enquanto código, o outro pensa a língua enquanto um objeto sócio-cultural real. Língua e linguagens apresentam-se refletidas no planejamento de formas diferenciadas.

b) *A concepção sobre processos de aprendizagem (como a criança aprende a língua):*

A primeira professora crê que aprender a linguagem escrita é dominar gradativamente as partes da língua e que fixando as famílias silábicas e com elas montando novas palavras, aprende-se a escrever.

Já no segundo exemplo, a professora crê que é colocando as crianças em interação com textos de usos e funções sociais e permitindo a escrita espontânea dos mesmos, que elas aprenderão a escrever.

Enquanto um planejamento pressupõe que aprende-se primeiro as regras do sistema de escrita para depois usá-lo, o outro reflete a concepção de que é usando o sistema que vai se aprendendo as regras de seu funcionamento.

c) *A concepção sobre processos de ensino (como se deve ensinar a língua):*

No primeiro caso, o planejamento propõe uma metodologia padronizada pelo modelo tradicional de ensino: todas as etapas estão previamente definidas e cabe à professora ensinar o que as crianças não sabem.

No segundo, ensinar é compartilhar conhecimentos coletivamente, num processo de interação e troca.

Em nível de metodologia:

Uma observação apurada de uma aula permite perceber de que maneira a professora se relaciona com as atividades, como as concebe, e principalmente como as coloca em movimento na dinâmica concreta da aula.

Aula da Professora A:

Uma professora aplica um ditado ao final de uma aula de gramática com o objetivo de fixar as dificuldades ortográficas trabalhadas e averiguar o nível ortográfico da turma.

Aula da Professora B:

Uma segunda professora aplica também um ditado, mas o faz coletivamente, solicitando que cada aluno dite uma palavra para a turma escrever. As palavras são agrupadas por um critério linguístico de natureza ortográfica qualquer. Ao final de um conjunto de palavras ditadas pelos alunos dentro do paradigma proposto, a professora promove uma atividade de análise metalinguística com o objetivo de os alunos descobrirem a regularidade que justifica a forma ortográfica adotada convencionalmente para aquelas palavras. Descobrendo a regra, finalmente, a professora solicita que os alunos a explicitem, enunciando-a.

No primeiro caso a atividade de ditado foi aplicada dentro de uma concepção de trabalho ortográfico e de erro que pressupõe que apenas o treino e a fixação permitem o uso das convenções ortográficas da linguagem escrita na norma privilegiada.

No segundo caso, a mesma atividade - o ditado - foi aplicada tomando como pressuposto teórico o fato de partir do universo vocabular do aluno, e não de listas de palavras previamente preparadas, assim como de considerar o erro ortográfico uma hipótese linguística que deve ser experimentada, analisada e discutida, na busca da possível regularidade que a sustentaria. O uso da linguagem vem primeiro e a regra é construída coletivamente (quando isso é linguisticamente possível).

Em nível de avaliação:

Prova da Professora A:

Um exemplo típico de prova na alfabetização é composta tradicionalmente de um texto de cartilha, com uma determinada “dificuldade” linguística permeando o texto (como “lh”, “nh”, “br”, “tr”, “x”, “z”, etc.) e com questões de “interpretação” do tipo: *qual o título do texto? seu autor? o personagem principal?* etc. Em seguida questões de gramática normativa como: *siga o modelo, dê o masculino, dê o plural, separe as sílabas, complete*, etc. Finalmente pede ao aluno que produza um texto com um tema, como: *minhas férias, o circo, Papai Noel, minha escola*, etc. (Isto para classes no final do processo).

Prova da Professora B:

Outro exemplo de avaliação é o de uma atividade em que o aluno deve produzir um texto do tipo convite, em que ele deve convidar um amigo para a festa de fim de ano de sua escola, que realmente acontecerá.

No primeiro exemplo, tanto a concepção sobre o objeto de conhecimento, sobre os processos de aprendizagem, assim como sobre os processos de ensino evidenciam os aspectos já acima comentados.

O segundo exemplo demonstra que na própria produção textual do aluno pode se avaliar seu desempenho linguístico, sem que para isso seja necessário aplicar exercícios de gramática normativa em que os critérios de avaliação estão pautados em atividades de metalinguagem e não em atividades de linguagem propriamente.

Além disso a proposta de produção textual apresenta as 4 condições de produção (o que dizer, pra quem dizer e por que dizer, no dizer de Geraldi) e o como dizer (a estrutura textual ou o gênero de discurso, como dizem outros linguistas).

Nos dois casos, a avaliação reflete também as concepções que a professora está construindo, já que planejamento, metodologia e avaliação são produtos desse processo de construção que se manifesta ao longo da prática pedagógica, e não são neutros, portanto.

Planejamento, metodologia e avaliação são portanto, etapas do ciclo docente mas também processos interligados e que precisam preservar uma coerência interna a cada aula, para que ela se realize no espaço/tempo da escola.

Independente da tendência pedagógica assumida, esses 3 elementos do ciclo docente precisam preservar sua coerência interna, para que a aula se realize.

Planejamento, metodologia e avaliação, são, portanto, do ponto de vista didático dos processos de construção de currículo, enquanto “aula”, uma espécie de elemento de preservação, uma constante, eixo estrutural, fundante, como uma categoria conceitual para que o conjunto da aula ganhe sentido, significado.

Conteúdos, listas, informações, dados, não importam; importam apenas os conhecimentos verdadeiramente produzidos pelo sujeito a partir da aula.

E o Lugar da Aula na Formação Contínua?

A formação contínua de alfabetizadores deve então levar em conta esses processos do ciclo docente acima descritos e buscar instrumentos e metodologias mais adequadas que possam incidir nesse processo de produção de conhecimento.

A análise crítica da aula é um recurso de formação contínua que pode possibilitar ao professor refletir teoricamente sobre sua prática pedagógica

Para tal, podem ser filmadas as aulas, editadas e analisadas no grupo de professores em formação. Tenho experimentado, nos últimos três anos, na formação de professores para atuar em Educação Escolar Indígena, no âmbito de projetos de Iniciação à Docência, Iniciação Científica e de Extensão do IEAR/UFF³, o recurso de filmar, editar e refletir sobre as aulas dos professores que atuam na Escola Indígena Estadual Guarani karai Kuery Renda, da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis.

Segundo Nobre (2015):

Para a filmagem, utilizamos uma técnica de seleção de imagens que busca acompanhar “ao vivo” a natureza das atividades e o tempo de cada uma, que o professor realiza em sala, *decupando* o conjunto da aula, em momentos, passos, etapas nos quais ela se constitui. Avalia-se o que já se registrou de cada momento e o que ainda falta registrar; avalia-se se o que se está registrando expressa o mais fiel possível, aquele momento da aula escolhido.

Para a edição, utilizamos uma técnica de cortes que busca acompanhar essa *decupagem* inicial, de forma que preserve-se um pouco de registro pra cada momento da aula. O objetivo é que com apenas alguns minutos de filmagem de cada momento/etapa da aula, eles expressem como foi o conjunto da aula, permitindo que esses momentos sejam identificáveis na análise. Uma aula de 3 horas de duração fica com no máximo 15 minutos, depois de editada. (p. 13)

Para a análise das aulas, utilizamos um Roteiro de Análise Didática, que se compõe dos seguintes elementos (Nobre, 2015):

³ Projeto de Iniciação Científica: “Escolarização Guarani Mbya no Rio de Janeiro” (PIBIC); Projeto de Iniciação à Docência: “Magistério Indígena e Escolarização Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro (PIBID); Projeto de Extensão: “Escolarização Indígena Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro.” (Novos Talentos - CAPES)

- 1- *Passos da aula*: onde recupera-se as etapas que encadeiam o conjunto de atividades e elementos, que integra a aula; estes passos foram decupados previamente na filmagem, e serviram de “roteiro” para a edição;
- 2- *Objetivos da aula*: onde recuperam-se os objetivos postos pelo professor para aquela aula;
- 3- *Aspectos positivos*: onde elencam-se os elementos componentes da aula que cumpriram forte papel no atendimento aos objetivos previstos pelo professor;
- 4- *Questões teóricas*: onde se produz questões de natureza metodológica ou conceitual/de conteúdo levantadas a partir da prática pedagógica expressa naquela aula.

Exemplos de questões teóricas, de natureza curricular, levantadas nas análises didáticas da aulas filmadas e estudadas coletivamente pelos professores, segundo Nobre (2015):

Em Ciências:

- Como abordar no currículo questões relacionadas à Saúde Pública/Direitos Humanos, quando entram em conflito com as condições de vida ou tradição cultural e religiosa?
- Ecologia é um conceito unificador/integrador?
- Quais os princípios metodológicos mais adequados ao trabalho com imagens?

Em Geografia:

- Como se produz conhecimento cartográfico trabalhando com mapas políticos?
- Conhecer o nome dos países e o continente a que pertencem, é um conteúdo acessório ou essencial?

Em Língua Portuguesa:

- Como desenvolver a estrutura narrativa utilizando Histórias em Quadrinhos - HQ?
- Como se dá o processo de apropriação de uma nova estrutura textual tipo HQ?
- Como produzir conhecimento linguístico a partir da produção de HQ?
- Como trabalhar mudança da pessoa do discurso usando HQ?

Tal roteiro de análise didática, tem-se demonstrado fértil ao contribuir pra exercitar a reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas de professores em formação continuada, na medida em que possibilita, entre outras coisas (cf. Nobre, 2015):

a) Ter uma visão (recuperada através das imagens filmadas) da aula em seus momentos/etapas componentes, exigida pela recuperação dos *Passos da Aula* no roteiro;

b) Priorizar como instrumento de análise os objetivos da aula, previstos pelo professor. Isso permite avaliar o cumprimento ou não (ou os seus graus) dos objetivos traçados pelo professor. Permite também discutir e questionar os próprios objetivos elaborados;

c) Valorizar os elementos positivos do acervo de práticas pedagógicas vivenciadas pelo professor, a partir de critérios como: cumprimento dos objetivos, fortalecimento da cultura e língua guarani (categoria de análise por nós usada no projeto de pesquisa);

d) Estimular o exercício de reflexão teórica da prática pedagógica a partir da própria prática, tornando a “aula” *locus* privilegiado da análise didática;

e) Reconhecer a aula como um fenômeno complexo e multifacetado, que expressa uma concepção de currículo em construção;

f) Valorizar o trabalho docente, os saberes docentes, na medida em que o grupo toma a aula do professor como instrumento/material de estudo; teoriza-se com a prática do professor;

g) Experimentar uma prática de construção curricular que toma o desafio da reorientação curricular como tarefa coletiva, datada historicamente e socialmente referendada numa perspectiva crítica.

Reflexões Finais

A metodologia de formação contínua descrita busca ser coerente com as concepções que construímos sobre a prática das professoras alfabetizadoras. Busca dar-lhes voz através de suas próprias aulas entendendo que ela evolui sua prática pedagógica tanto quanto mais consegue refletir teoricamente sobre ela.

Tomar verdadeiramente a “aula” como locus privilegiado da formação continuada, é trata-la como objeto de conhecimento, como objeto de pesquisa. Analisar as aulas filmadas dos professores na formação é demonstrar que tal tarefa é coletiva e que só ela pode possibilitar avanços significativos na capacidade de reflexão teórica da professora.

Entretanto, tal metodologia qualitativa, carece minimamente de recursos tecnológicos básicos: uma câmera filmadora digital e um software de edição de vídeo. Exige uma capacitação técnica básica em filmagem e edição e demanda principalmente tempo de investimento na formação continuada, intercalando momentos de estudo, experimentação curricular e análise teórica da prática pedagógica.

Não bastam reuniões pedagógicas superficiais ou burocráticas, com leituras de boas mensagens do tipo *auto-ajuda pedagógica*, longos estudos teóricos ou distribuição de sugestões de atividades aos professores. Tomar a aula da alfabetizadora como objeto de estudo exige tempo, investimento e é a forma mais inteligente de valorizar o trabalho da professora e investir em sua própria capacidade de crescimento. O nome disso é autonomia e há estratégias metodológicas de formação continuada mais adequadas de se construí-la. Creio que valorizar a aula real da professora alfabetizadora, permitindo que ela reflita teoricamente sobre ela, é uma boa pista.

Referências

- CARDOSO, Beatriz. Prática Educativa: Uma Construção no Âmbito Pedagógico. Revista da USP. SP - Dez./fev./1990/1991
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. “Educação & Atualidade Brasileira”. Cortez. IPF. São Paulo. 2001
- LERNER, Delia. “Capacitación en Servicio y Cambio en la Proposta Didáctica Vigente”. In: Revista Lectura y Vida. Año XV. No. 3.. Buenos Aires. Argentina. setiembre 1994
- NOBRE, Domingos. “Escolarização Guarani Mbya no Rio de Janeiro: Articulando Ensino, Pesquisa e Extensão Entre Universidade e Escola Indígena”. Apresentado na XI RAM – Reunião de Antropologia do Mercosul, em Montevideu, Uruguai. 2015
- SMOLKA, Ana Luiza B., LAPLANE, Adriana Friszman. “O Trabalho em Sala de Aula: Teorias Para Que?” - UNICAMP - Mimeo. - 1993
- WEISZ, Telma. “Projeto: Por Uma Alfabetização Sem Fracasso” (1988 - 1991) Relatório de Atividades. São Paulo. Mimeo. 1993.