



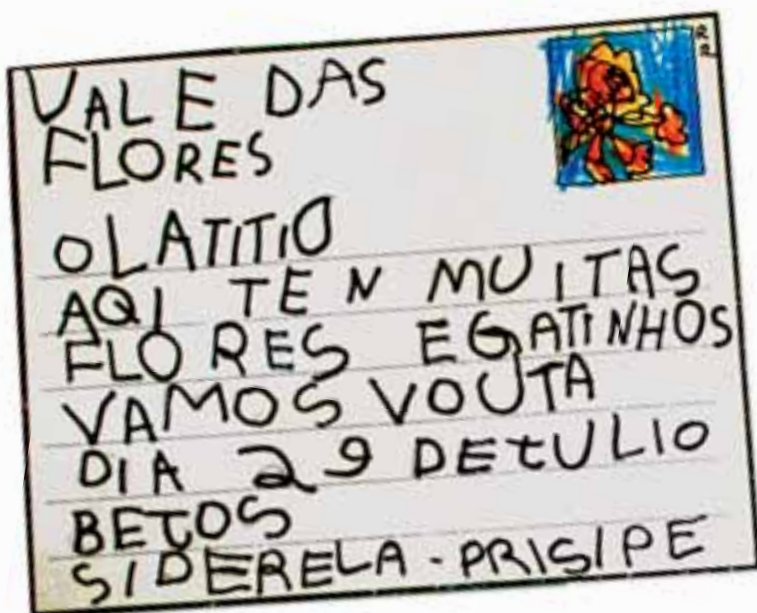
# Conhecimento didático: uma decisão política na formação permanente de educadores<sup>1</sup>

CLAUDIA MOLINARI<sup>2</sup>

O QUÊ, COMO E QUANDO FALAR COM OS  
PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS DE LEI-  
TURA E ESCRITA

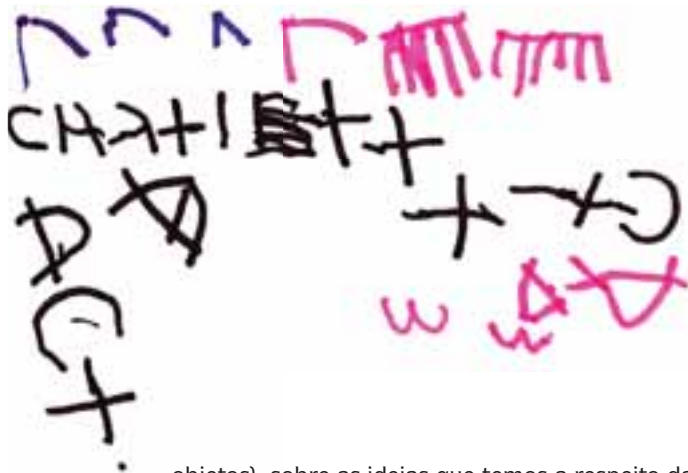
Quando abordamos o tema da formação permanente de educadores, para o ensino da língua escrita, abordamos o problema de como ensinar a ler e a escrever aos alunos durante o processo de escolarização (Educação Infantil – escola primária). Neste caso, um problema da didática da leitura e da escrita. Mas também, como formadores, deparamo-nos com o problema de como comunicar esses conhecimentos profissionais aos educadores (aqui, um problema de didática da formação no ensino da leitura e da escrita).

Em ambos os casos, existem perspectivas teóricas diversas para abordá-los e, portanto, decisões diferentes, por exemplo, sobre os conteúdos a ensinar (que tipo de objeto se comunica), suas formas de comunicação (como abordamos o ensino de tais



<sup>1</sup> Conferência organizada em Seabra (BA) pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa em 9 de dezembro de 2011.

<sup>2</sup> Professora de Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata e coordenadora do Programa Leitura e Escrita na Alfabetização Inicial de Buenos Aires, Argentina.



objetos), sobre as ideias que temos a respeito daqueles que aprendem e de como aprendem (que lugar ocupam – crianças e professores – neste processo de ensino).

Discute-se aqui um problema político: como democratizar o acesso ao conhecimento, como comunicá-lo para que os outros (crianças e professores) possam se apropriar de maneira crítica e autônoma, quais são os melhores caminhos para a construção deste poder. Escolher alguns caminhos e discutir outros não são decisões "técnicas" desprovidas de consequência, são decisões políticas no nível da sala de aula, da escola, dos sistemas educativos responsáveis por fornecer condições materiais e oportunidades formativas.

Qual é o desafio que enfrentamos quando nos referimos ao ensino da leitura e da escrita?

Nas palavras de Delia Lerner:

*O grande propósito educativo do ensino da leitura e da escrita no curso da educação obrigatória é o de incluir as crianças em uma comunidade de leitores e escritores; é o de formar os alunos como cidadãos da cultura escrita. [Perante este propósito] o objeto do ensino fundamental está constituído pelas práticas sociais de leitura e escrita.*

(Leitura e escrita. Notas a partir de uma perspectiva curricular, p. 13).

De acordo com Lerner, ensinar as práticas de leitura e escrita a partir da ideia de que:

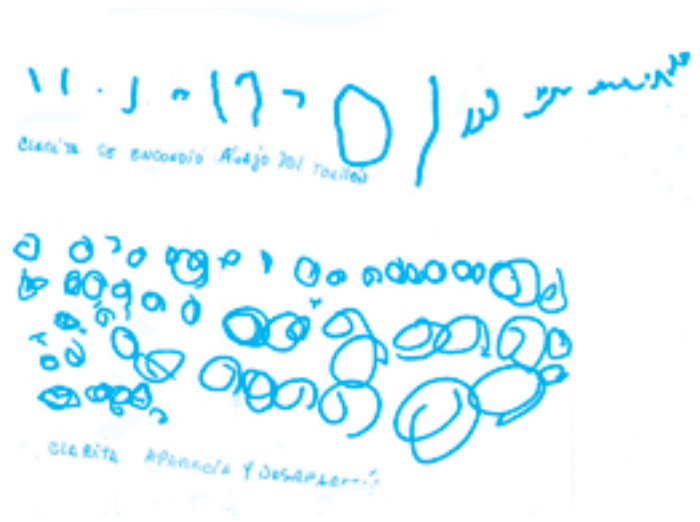
*a responsabilidade da educação obrigatória é formar os alunos não somente como falantes,*

*leitores e produtores de textos competentes e eficazes, mas também como praticantes ativos da cultura escrita, como intérpretes críticos das mensagens dos meios de comunicação, como pessoas capazes de fazer ouvir publicamente a sua voz nos contextos que desempenham e dispostas a escutar as vozes dos outros, como cidadãos conscientes de que a linguagem não está distante do poder. (LERNER, 1999: 157-8).*

São práticas da linguagem que se devem exercer por direito desde o início da alfabetização, a condição de reconhecer, como saber profissional, o que os alunos sabem sobre a linguagem e como ajudá-los para que saibam mais.

Como professores e formadores, a partir de uma perspectiva construtivista, temos conseguido tornar "observáveis" os conhecimentos infantis quando as crianças assumem o desafio de exercer diversas práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Podemos, por exemplo, reconhecer conhecimentos nestas marcas que, ainda longe de estabelecer relações com a oralidade, comunicam textos com olhar de leitor para incitar os outros à leitura.



Autores: Joaquim e Catalina

*Clarita se escondeu debaixo da toalha de bebê/  
Clarita aparecia e desaparecia*

Reconhecer conhecimentos quando os alunos têm oportunidade de expor o aprendido em contextos de estudo.



Autores: Mercedes e Ana Julia

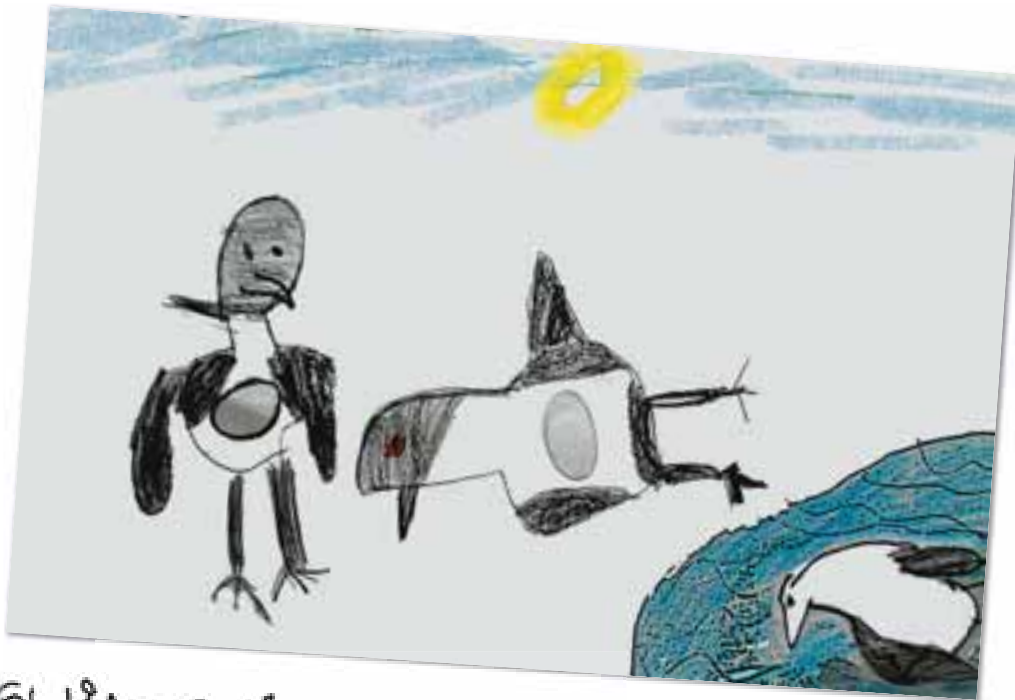
Clarita se escondeu em uma toalha  
Clarita ficou invisível

[Professora: Micaela Paladino. Coordenadora: Claudia Molinari.  
Crianças de 3 años – Nivel Inicial – Universidad Nacional  
de La Plata, Argetina]



El libro de los animales polares:  
albatros/pinguino/oso polar/foca/krill

O livro dos animais polares:  
albatroz/pinguim/urso polar/foca/krill (N.T.: crustáceo, similar ao camarão)



EPINGUINOCMIA CARATA  
PADA

(El pingüino camina, se arrastra y nada)  
O pinguim caminha, se arrasta e nada

Também quando produzem materiais lúdicos, como jogos de percorrer casas.



Corrida de animais



Avança duas casas (Avanza dos casilleros): linhas 5 e 30  
 Perde uma vez (Pierde un turno): linhas 10 e 50  
 Volta ao início (Vuelve a la salida): linhas 15 e 35  
 Volta duas casas (Retrocede dos casilleros): linhas 20 e 55  
 Joga duas vezes (Tira dos veces): linhas 25 e 40

#### Jogos de percurso

Professoras: Patricia Garelli e Yole Barrionuevo –  
 Coordenadora: Claudia Molinari.  
 Crianças de 5 anos – Nivel Inicial –  
 Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Como educadores, compreendemos o valor dessas produções na sala de aula, e é a partir desses conhecimentos que elaboramos novos problemas para ensinar e aprender.

Como comunicar esse conhecimento profissional quando o propósito é melhorar as condições de ensino escolar? O que significa um professor que avança em seu processo formador ou que “esteja mais bem formado”?

*Um docente "melhor formado" é um profissional melhor preparado para tomar decisões conscientes e fundamentadas a respeito das situações a desenvolver para ensinar*

*seus alunos a ler e a escrever com os propósitos desejados ou para discutir tais propósitos, com capacidade para distinguir posições teóricas e ideológicas implícitas nas práticas de ensino, com conhecimentos para ajustar as situações e intervenções dentro da aula em função das diversidades dos alunos, com discernimento para compreender os processos de avanço de seus alunos perante diferentes aspectos dos conteúdos e, inclusive, com a suficiente autonomia para compreender os alcances das orientações dos Estados e, se for necessário, debatê-las. (CASTEDO, 2004: 4)<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> Notas sobre a didática da leitura e da escrita na formação continuada de docentes, de Mirta Castedo. Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância. 6 a 8 de dezembro de 2004. Brasília – DF.

Tentar voltar para casa.

Espera-se um profissional capaz de tomar decisões autônomas e críticas perante os problemas que lhes apresenta o ensino na sala de aula e além dela. Nesse sentido, o conhecimento didático deve ser o eixo central da formação profissional continuada.

*A especificidade da didática de uma disciplina escolar [a Didática da leitura e da escrita] se centra sobre o saber e sobre as condições de sua transmissão, apropriação/aquisição e transformação em um sistema didático (BRONCKART & PLAZOTA, 1998). Trata-se de uma disciplina de intervenção, de um saber originado na análise da prática que reverte nela para dar-lhe sentido. Portanto a relação teoria-prática é intrínseca ao conhecimento didático; conceitualizações teóricas que, partindo da prática, ajudam a interpretá-la.*<sup>4</sup>

As investigações e experiências rigorosas no campo da didática da leitura e da escrita desde uma perspectiva construtivista têm fornecido um conjunto de conhecimentos validados em diferentes contextos socioculturais como, por exemplo, Brasil e Argentina. Trata-se de conhecimentos a partir dos quais construir outras formas de abordar o ensino e rever as práticas habituais nos espaços de formação, a condição de que em tais espaços haja oportunidade de abordá-los em períodos prolongados que permitam a recontextualização de saberes. Espaços de formação que incluam ações de acompanhamento em busca de maior autonomia do professor.

Embora o conhecimento didático ocupe um lugar central na proposta de formação, **é indispensável considerar também as contribuições de outras disciplinas**. Por exemplo, ciências da linguagem; ciências sócio-históricas, psicologia etc., a fim de ter uma visão mais compreensiva do ensino e da aprendizagem dos distintos conteúdos no con-

Comenta de volta: d  
 MAQUINA QUI TIRA FOTO sai  
 DE VERDADE entao resolve  
 LIROU MAME BANHERI ima  
 NAO  
 Andaram muito

texto escolar. No entanto, essa contribuição não resulta suficiente para orientar as interações necessárias na sala de aula quando o propósito é ensinar. É a partir da didática da leitura e da escrita que se define o sentido e o lugar desse saber como ferramenta profissional no contexto escolar.

Esta relação entre a didática específica e as demais disciplinas é oposta a uma concepção de natureza aplicacionista, que também tem consequência na formação.

A partir de uma perspectiva aplicacionista da didática, os conteúdos centrais na formação continuada de professores são os das distintas disciplinas de referência (por exemplo, Linguística Textual, Psicolinguística), em que os problemas da prática de ensino costumam ser resolvidos de duas maneiras:

- ou costumam estar liberados para o professor – uma “concepção empírica” da prática, que se adquire sobre a marcha segundo Brousseau<sup>5</sup> – com ausência de propostas para a prática e na qual não se discutem alternativas para as queixas legítimas dos professores em relação a como ensinar;
- ou então os problemas da prática são resolvidos a partir de perspectivas técnicas, com prescrições que deduzem conteúdos e situações de ensino diretamente das disciplinas de referência (por exemplo, da Linguística Textual, atividades ou exercícios para identificar distintas estruturas textuais).

<sup>4</sup> *A sala de aula como espaço de pesquisa e reflexão*, de A. Camps. Pesquisas em didática da língua. Barcelona: Graó, 2001.

<sup>5</sup> *O que podem aportar aos mestres os diferentes enfoques da Didática das Matemáticas?* (segunda parte), de G. Brousseau. Universidade de Bordeaux, França.

É UM LUGAR CHEIO ESE DE VER  
EU GOSTEIDO QUADRO DE CARACO

Sabemos que as versões tecnicistas da didática, qualquer que seja sua orientação, respondem – seguindo a Brousseau – “a uma concepção do ensino [...] que se pode qualificar de administrativa [...] Inconsistente por sua fragilidade teórica [...]”.<sup>6</sup>

Organizada a prática para o professor em materiais específicos com a ilusão de transformar, por eles mesmos, o ensino, em mãos de professores administradores, carentes de oportunidades de analisar, compreender e questionar as bases teóricas e políticas de sua prática.

Pode-se sustentar uma prática que não se compreende? Que profissional pode fazê-lo? Na primeira de suas “Cartas a quem pretender ensinar”, Paulo Freire assinala:

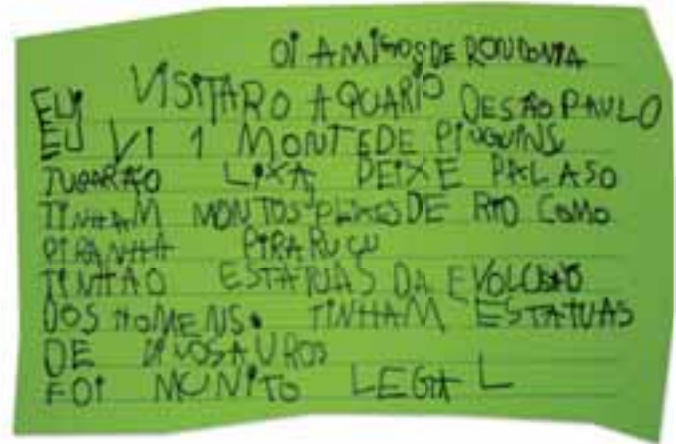
*Nenhum tema pode ser mais adequado como objeto desta primeira carta para quem se atreve a ensinar que o significado crítico deste ato, assim como o significado igualmente crítico de aprender [...]*

*A aprendizagem do educador ao educar se verifica na medida em que este [...] se encontre permanentemente disponível para repensar o pensado, para revisar suas posições [...]. O educador apreende primeiro a ensinar, mas também aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2009: 45-6).*<sup>7</sup>

Aprender a ensinar, acrescenta Freire, a partir da “análise crítica de sua prática”.

Sabemos que a formação continuada de professores deve fazer parte da vida da comunidade profissional, hoje aqui reunida.

Dizemos formação em comunidade profissional em oposição à ideia de responsabilidade individual, solitária, isolada. Falamos de um grupo profissional que busca garantir melhores condições de ensino na escola, não de maneira isolada, mas incluída em



um sistema educativo ou em uma rede que possibilita e impulsiona decisões de ensino.

Neste grupo, a prática de sala de aula torna-se objeto de reflexão. Tal como foi exposto por Telma Weiz, referência fundamental por seus aportes aos processos formativos:

A tematização da prática é um instrumento de formação para esclarecer as teorias que guiam a prática pedagógica real (sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre o processo pelo qual é aprendido, sobre os procedimentos pelos quais deve ser ensinado). E para ser tematizada, a prática do professor deve ser documentada. Por isso, ensinar e aprender a documentar a prática também é conteúdo da formação profissional.<sup>8</sup>

Por isso, ensinar e aprender a documentar a prática também é conteúdo da formação profissional.

Analisemos alguns documentos produzidos nesta comunidade profissional onde um grupo de educadores – neste caso, professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, formadores – põem em prática e analisam uma situação didática em que os alunos pequenos escrevem sozinhos antes de dominar a maneira convencional, em pequenos grupos e em interação com os companheiros e a professora.

Nos encontros formativos, analisam materiais

<sup>6</sup> Brousseau, G. (Op. cit.)

<sup>7</sup> *Cartas a quem pretende ensinar*, de Paulo Freire. Em: *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, Argentina, 2004.

<sup>8</sup> *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, de Telma Weiz, São Paulo: Ática, 1999.

MELHO  
 IS TEM UM JARDIM

que orientam a prática, como registros de boas aulas de outros professores, para refletir sobre os propósitos sociais e didáticos das situações, assim como as relações que se entabulam entre as intervenções do docente, dos alunos e o conteúdo – sistema de escrita – para que as crianças aprendam a escrever. Essas relações entre professores-alunos e sistema de escrita são um dos conteúdos que a formadora se propõe a abordar com os coordenadores pedagógicos e, depois, os coordenadores farão o mesmo com seus professores.

Como tarefa posterior ao encontro, a formadora propõe documentar uma situação didática con-

duzida pela professora em sua sala de aula e registrada pela coordenadora pedagógica. Uma vez transcrita a aula em um registro ou protocolo de sala, a professora e a coordenadora têm a tarefa de analisá-la por escrito de forma individual. A formadora, em seguida, analisará este material.

O que tematizam sobre a aula e o que se propõem para seguir aprendendo?

Neste fragmento abaixo, de um protocolo de sala de aula (aula de Educação Infantil, 4-5 anos), é possível perceber que os coordenadores e professores aprenderam a produzir esse tipo de documento como parte de seu saber profissional.

## Protocolo de aula

A professora [...] decidiu, junto com as turmas dos Grupos 4 e 5, realizar um piquenique à beira do Rio Una. Antes discutiram muito sobre o que é um piquenique, o que se deve levar e quais guloseimas eles levariam. Então resolveu propor a escrita de uma lista dos nomes de lanches que seriam levados para esse passeio.

Após explicar a proposta da atividade, organizou as crianças em grupos com níveis próximos de escrita. Cada grupo dispunha de alfabeto móvel e de outros materiais escritos, como lista de nomes das crianças, cartela com nomes e desenhos de brinquedos e alfabeto na sequência.

A professora, então, informou aos alunos:

Docente – *A atividade será em grupos. Para quê?*

Charles – *Para um ajudar o outro.*

Docente – *Muito bem. Em cada mesa, a professora vai por uma fichinha com o alfabeto, desenhos e nomes de brinquedos, e outra com os nomes de*

*todos os alunos da turma para ajudar vocês na hora de escrever as palavras que a professora ditar. Eu vou ditar uma palavra e vocês vão escrever com o alfabeto móvel.*

Docente – *Vocês vão escrever a palavra “biscoito” (aproximando-se do grupo de Charles, Maria Tânia, Daniel, Joaquim e Cailine).*

Maria Tânia – *Bis...coi...to* (alargando o último “o” enquanto pronunciava, olhando o teto como se estivesse pensando).

Docente – *Vamos escrever. Escreve aí, Geângela* (apontando para o alfabeto móvel).

Charles – *Começa com o “bi”.*

Joaquim – *É com o “i”.*

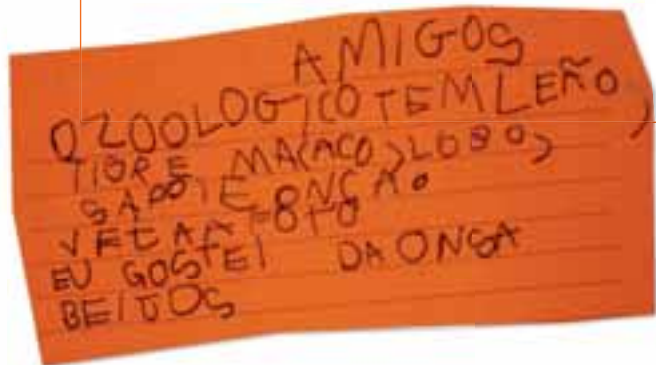
Docente – *O que você acha, Cailine? Com que letra começa?*

Cailine – *Com o “bê”.*

Docente – *Muito bem. Eu vou escrever algumas palavras que começam igual a biscoito. (Escreve uma palavra embaixo da outra, pronunciando em voz alta, enquanto escreve: BISNETO – BISTECA – BISNAGA). Vejam aí quais letras servem para escrever biscoito.*

[...]

Introduzem-se, nesse registro de aula, a situação e o propósito inicial da atividade, registram-se as vozes das crianças e do docente em discurso direto e os esclarecimentos necessários para que a situação seja compreendida.



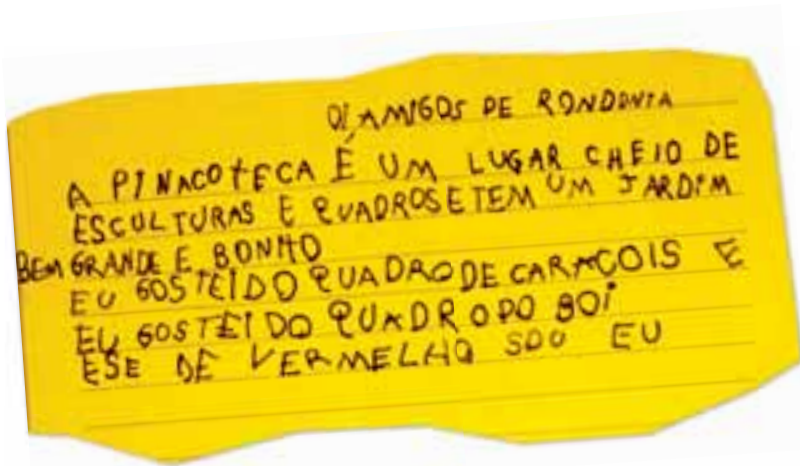
OI, AMIGOS DE RONDONIA

QUADRADO BOI BEM GRANDE E BONITO

É UM LUGAR

LUGAR CA  
 CARACOLIS

EU GOSTEI



## Registro de aula pela professora

A aula foi uma produção em grupo sobre os lanches que levariam para o piquenique da escola, colocando juntas as crianças com níveis próximos. Achei a aula boa, pois foi notável o envolvimento do grupo, em especial os alunos silábicos, que escreveram mesmo sem o domínio convencional da escrita. Puderam ler e melhorar a sua escrita a partir das intervenções feitas pela professora e por conta das discussões entre o próprio grupo.

Antes da formação sobre escrita pelo aluno, eu não tinha tanta clareza quanto à maneira de intervir diante dos alunos com diferentes níveis de escrita. Depois da discussão na formação com a coordenadora Luciana e com os demais colegas, houve um avanço significativo em minha aprendizagem com relação a essa intervenção de acordo com o nível de escrita de cada aluno. Aprendi que não é necessário esgotar as intervenções

A partir desse documento de sala é possível analisar as interações na situação de ensino. Percebe-se como a professora apresenta uma situação didática com propósitos sociais, produzindo inclusive materiais escritos que possam auxiliar os alunos em sua produção.

Agora é hora de ver como a professora analisa a própria aula e de que maneira ela desempenha sua atividade profissional.

até que a escrita se torne alfabética com alunos pré-silábicos. É preciso ir aos poucos e, principalmente, conhecer o nível de escrita de cada aluno para que a intervenção seja adequada ao nível e, quando necessário, ajustada. Descobri também que para o aluno fazer a relação grafo-fônica não basta que pronunciemos o tempo todo a palavra ou partes dela. É preciso que a criança visualize a partir de escritos próximos daquilo que se quer escrever, para poder relacionar as letras e os sons.

Acredito que meus alunos e eu, como professora, temos muito o que aprender. As crianças melhorando a própria concentração, parando para ouvir, aprendendo a esperar a vez de falar. Tudo isso tem sido trabalhado diariamente em sala de aula. E a professora fazendo mais esses trabalhos em grupo, pensando no nível das crianças e nas intervenções que precisam ser feitas para cada grupo.

A partir da análise do registro de sua aula, a professora considera que compreendeu duas questões centrais em relação ao conteúdo de ensino e às crianças. A primeira é que as intervenções devem ser feitas até que se consigam escritas alfabéticas. A segunda é que não basta pronunciar segmentos da palavra para que se estabeleçam relações grafo-fônicas. É necessário fazê-lo na presença de escritas.

Vale destacar também que é preciso objetivar como problema relevante a necessária relação entre os conhecimentos das crianças (níveis de aquisição do sistema de escrita) e as intervenções do

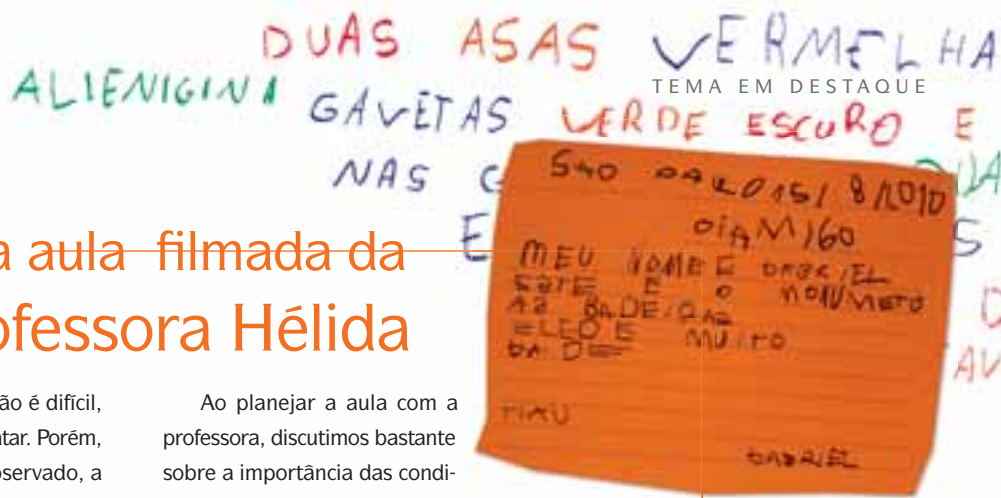
professor (conteúdo abordado pela formadora por meio de protocolos de outros professores). Mas objetivar um problema não significa apropriar-se desse saber, o que, até o momento, não parece ter resolvido as formas de intervenção. O que conta mesmo é poder formular o problema para dar continuidade ao trabalho. Isto também é aprender.

Em outra escola, um coordenador pedagógico analisa por escrito a aula que ele e outro professor planejaram e desenvolveram juntos. No texto a seguir, explica-se o valor da documentação da prática que, segundo ele, deveria fazer parte da rotina profissional.

M  
ATRO  
BOCAS

M A A E L O S  
M I O P A M M O D A





## Relatório sobre a aula filmada da professora Héliida

Relatar sobre algo que foi observado não é difícil, especialmente quando se trata apenas de relatar. Porém, quando é preciso refletir sobre o que foi observado, a situação não é tão simples. Por ser uma reflexão mais distanciada do trabalho da sala de aula, não se trata mais de refletir sobre “aquela” aula, mas sim sobre o conjunto de ações que compuseram as diversas situações de aprendizagem, que emergiram do momento de planejamento (professor/coordenador) até o momento do acontecimento da aula (professor/aluno). A elaboração do relatório permite, tanto para mim, coordenadora, como para a professora, o distanciamento necessário do nosso fazer e a análise do trabalho que realizamos. Ao rever o que foi feito, revela-se o que há por fazer. Avalia-se e, em função disso, replaneja-se. Esse é um momento rico, que deveria fazer parte do nosso dia a dia. Digo “deveria” porque ainda é uma prática distante do nosso fazer. [...]

Ao planejar a aula com a professora, discutimos bastante sobre a importância das condições didáticas que o professor precisa oferecer aos alunos numa situação de escrita, de modo que eles possam aprender a escrever; falamos sobre a importância de se definir o campo semântico, da necessidade de consignas claras que atendam aos propósitos didáticos e comunicativos, das intervenções ajustadas de forma a atender e a desafiar os saberes de cada aluno, da importância de se antecipar possíveis respostas dos alunos para planejar intervenções necessárias, do uso do alfabeto móvel, bem como da importância de se elaborar atividades para atender aos níveis dos outros alunos. Foram visíveis, naquele momento, as aprendizagens da professora, que certamente passarão a fazer parte da sua prática docente. [...]

É importante destacar que a reflexão teórica faz referência a problemas didáticos fundamentais desde a planificação da aula: as condições didáticas da situação de escrita pelas crianças, as decisões sobre os agrupamentos da aula, o texto a ser elaborado, os propósitos didáticos e sociais, a antecipação de algumas intervenções de acordo com os conhecimentos dos alunos. Pelo menos, neste documento, conceitos didáticos centrais estão mencionados.

Como se percebe nos documentos de prática do-

cente apresentados, há pistas de um processo formativo em que o conhecimento didático ocupa o centro da cena, em que os professores em interação com materiais de estudo, colegas e formadores podem avançar com vistas à compreensão e revisão das teorias que fundamentam essas práticas. Os formadores propõem ensinar situações didáticas e orientações para a prática, mas aqui essas propostas são objeto de reflexão teórica a partir da didática específica e do aporte das disciplinas de referência. ●

### FICHA TÉCNICA

**Instituto Chapada de Educação e Pesquisa**

**Endereço:** Rua dos Gatos s/n. Distrito de Caeté -Açu, Município e Palmeiras. Bahia – BA. CEP: 46940-971  
**Tel.:** (75) 3344-1136 – (75) 3344-1367

**Claudia Molinari**

Professora de Didática de Leitura e Escrita da Universidade Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

**Site:** www.unlp.edu.ar



### PARA SABER MAIS

**Livro**

■ *Prácticas del Lenguaje*, de Marco General. Prediseño Curricular para la Educación General Básica. Coordinación: Délia Lerner. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999

