

AS RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

The relationships between training, teaching and learning in the context of literacy practices

Las relaciones entre formación, enseñanza y aprendizaje en el contexto de prácticas alfabetizadoras

Giovana Cristina Zen*

Cristina D'Ávila**

Universidade Federal da Bahia [UFBA] – Bra.

RESUMO

O artigo apresenta uma reflexão em torno das relações entre a formação, o ensino e a aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. A pesquisa assume a etnopesquisa como abordagem metodológica e foi realizada a partir de um estudo de caso unissingular, no âmbito do Projeto “Ateliê de Pesquisa Didática” (FACED/UFBA), cujo principal objetivo é aprofundar a discussão em torno da formação continuada, compreendida como um processo experiencial, vinculando de modo mais efetivo as práticas formativas aos problemas vivenciados em sala de aula. Os resultados indicam que as imprecisões e contradições que emergem no percurso formativo dos professores devem ser reconhecidas como evidências do processo experiencial. Defende-se então que as práticas formativas devem se reconfigurar para ajudar os professores a duvidarem do conjunto de crenças sobre o que se faz, o que pressupõe redefinir os conteúdos da formação e reconhecer os próprios formadores como sujeitos da formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Docência. Didática. Alfabetização. Infância.

ABSTRACT

The article presents a reflection regarding the relationship between training, teaching and learning in the context of literacy practices. The research assumes the ethnographic research as a methodological approach and was carried out from a single case study, within the scope of a Project “Atelier of Didactic Research” (FACED / UFBA) whose main goal is to deepen the discussion about continuing education understood as an experimental process, linking formative practices more effectively to the problems experienced in the classroom. The results indicate that the inaccuracies and contradictions that emerge in the formative teachers' training must be recognized as an evidence of the experimental process. Therefore, it is argued that the training practices should be reconfigured to help teachers to doubt the set of beliefs about what it is done which presupposes redefining the contents of training and recognizing themselves as subjects of the training.

Keywords: Teacher training. Teaching profession. Didactics. Literacy. Childhood

RESUMEN

El artículo presenta una reflexión en torno a la relación entre formación, enseñanza y aprendizaje en el contexto de prácticas alfabetizadoras. La investigación asume la etnopesquisa como enfoque metodológico y fue realizada a partir de un estudio de caso unissingular, en el marco del Proyecto “Taller de Investigación Didáctica” (FACED / UFBA), cuyo principal objetivo es profundizar la discusión en torno a la formación continuada como un proceso experiencial, que vincula de una forma más efectiva, las prácticas formativas y los problemas vivenciados en el aula. Los resultados indican que las imprecisiones y contradicciones que emergen en el recorrido formativo de los profesores deben ser reconocidas como evidencias del proceso experiencial. Se defiende, entonces, que las prácticas formativas deben reconfigurarse para ayudar a los profesores a dudar del conjunto de creencias sobre lo que se realiza. Esto presupone redefinir los contenidos de la formación y reconocer a los propios formadores como sujetos de la formación.

Palabras-clave: Formación de profesores. Enseñanza. Didáctica. Alfabetización. La infancia.

Introdução

O estabelecimento de uma correlação direta entre formação de professores e resultados acadêmicos dos alunos precisa ser discutido. Quando se pensa na relação entre a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos é preciso compreender que estamos tratando de três inteligências e três vontades: daquele que “forma”, daquele que “ensina” e daquele que “aprende”. Todos permeados por crenças, valores e disposições. Assumir que há uma relação direta e linear entre formação de professores e aprendizagem dos estudantes significa reacender a tradição empirista, que desconsidera toda a complexidade do ato de formar, de ensinar e de aprender. Acreditar que aquilo que se diz nos encontros formativos será automaticamente incorporado em sala de aula significa desconsiderar os professores como sujeitos intelectualmente ativos. A tríade formação, ensino e aprendizagem pressupõe um conjunto imensurável de variáveis porque “formadores”, “professores” e “alunos” não são máquinas que apenas reproduzem o que ouvem, mas são sujeitos que se formam e se trans-formam a partir de suas experiências.

Por trás dessa vinculação entre formação de professores e resultados acadêmicos dos estudantes sobrevive uma ideologia neoliberal que responsabiliza o professor pelas aprendizagens dos estudantes. O fracasso escolar é um fenômeno social produzido pelo sistema educacional e o professor faz parte dele, mas de forma alguma está sozinho e tampouco pode ser considerado o único responsável. No caso das práticas alfabetizadoras essa relação é ainda mais tensa. A dicotomia entre alfabetização e letramento impactou significativamente a concepção de ensino das práticas sociais de leitura e escrita na infância. A definição de que a alfabetização está relacionada com a aquisição do sistema de escrita e o letramento com os aspectos discursivos da língua pressupõe que existam dois objetos de conhecimento, dois processos de aprendizagem e duas maneiras distintas de se ensinar. Essa visão fragmentada do processo de alfabetização reforça a ideia de que a escrita é um código e reduz o ato de ler e escrever em uma atividade meramente instrumental, que transforma fonemas em grafemas e grafemas em fonemas.

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, assume de forma explícita que o processo de alfabetização consiste em conhecer a “[...] mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p. 87). No trecho intitulado “Processo de Alfabetização” o termo letramento não é citado em nenhum momento, o que reitera a ideia de que a alfabetização está relacionada ao processo de transcodificação linguística. Neste cenário, não são raras as situações em que os professores se sentem inseguros diante do desafio de oferecer boas condições de aprendizagem aos seus alunos.

Manuela, responsável por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, é uma dessas professoras e um dos inúmeros casos discutidos no âmbito do Projeto de Pesquisa “Ateliê de Pesquisa Didática” (FACED/UFBA) ao longo da sua existência. O principal objetivo do referido projeto é aprofundar a discussão em torno da formação continuada, compreendida como um processo experiencial, vinculando de modo mais efetivo as práticas formativas aos problemas vivenciados em sala de aula. Desse modo, assume como desafio investigar a experiência humana sem transformá-la numa interpretação reduzida a um quantitativo de saberes acumulados e estruturados.

Para tanto, assume a etnopesquisa como abordagem metodológica. De acordo com Macedo (2015, p. 29), essa modalidade de pesquisa se nutre de forma radical da experiência narrada para produzir seus modos de criação de conhecimento. O autor esclarece que a etnopesquisa valoriza epistemológica, heurística e politicamente a experiência do próprio ato de pesquisar e se afasta dos padrões de inspiração positivista em que a experiência é vista como algo a ser reduzido por algum modelo explicativo, para se transformar em um conjunto de “dados”.

Essa abordagem se coaduna com os princípios e propósitos do Projeto de Pesquisa “Ateliê de Pesquisa Didática”. O trabalho desenvolvido pelos pesquisadores envolvidos prima por uma aproximação mais efetiva aos professores e seus processos formativos, sem o anseio por uma categorização que possa enquadrar seus saberes e práticas. Nosso objetivo com o estudo é ampliar a reflexão em torno das relações entre a formação de professores e a aprendizagem das crianças, no contexto de práticas alfabetizadoras. Este artigo se organiza a partir da problemática enunciada, metodologia e abordagem de pesquisa; traz à baila os resultados da pesquisa entremeados com nosso referencial teórico. No final apresentamos as nossas considerações, dificuldades e potenciais da pesquisa.

Contexto da pesquisa - o caso Manuela

O ato de pesquisar a experiência humana pressupõe uma relação entre os sujeitos envolvidos, o que transforma a própria pesquisa em um campo de possibilidades formativas. Para Macedo (2015, p. 30), a experiência do outro está colocada na pesquisa com o status de um modo outro de criação de saberes, acontece no *entre-nós*, no *entre-dois*, proporcionado pelas interações no processo mesmo da pesquisa. Isto não significa dizer que a etnopesquisa esteja desprovida de dispositivos metodológicos que orientem a prática investigativa do pesquisador. Pesquisar a complexidade dos atos humanos exige do pesquisador responsabilidade com o próprio ato de pesquisar, o que pressupõe um planejamento rigoroso. No Projeto de Pesquisa “Ateliê de Pesquisa Didática” elegemos, entre várias possibilidades, o estudo de caso unissingular como principal dispositivo investigativo. Ele se configura como um tipo de abordagem que se depara com um caso único, assumindo desta forma, uma perspectiva epistemológica clínica. Para Almendros (apud MACEDO, 2015, p. 87):

Un caso no puede representar el mundo, pero si puede representar un mundo en cual muchos casos se sientan reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una solitaria voz individual encapsulada en si mesma, sino que antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, em un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de os de otras muchas voces silenciadas.

No âmbito do Projeto de Pesquisa “Ateliê de Pesquisa Didática” cada pesquisador acompanha e fomenta, de forma sistemática, o percurso formativo de um professor alfabetizador com o propósito *com-preender* as nuances do processo experiencial dos sujeitos envolvidos, ou seja, do professor e dele mesmo. Dessa forma, os pesquisadores se distanciam de uma metodologia de pesquisa que apenas “suga” do campo as informações necessárias para produzir um conhecimento. Os procedimentos de pesquisa são acordados com os professores alfabetizadores, que fazem uma adesão voluntária à pesquisa. O pesquisador e o professor definem inicialmente alguns aspectos da prática pedagógica, relacionada ao ensino da leitura e da escrita, a serem discutidos. A partir dessa definição inicia-se um longo processo que envolve observações participantes, entrevistas narrativas e memorial narrativo.

No caso de Manuela, definiu-se coletivamente a discussão acerca das relações entre as conceitualizações das crianças sobre a escrita e as atividades propostas pelas professoras. Manuela, professora do 1º ano do Ensino Fundamental, e as demais colegas da escola em que trabalha participaram de vários encontros formativos, coordenados pelas pesquisadoras, nos quais se discutiu as intervenções docentes que colocam em jogo o que as crianças pensam sobre como se escreve. A principal estratégia utilizada nos encontros formativos foi a tematização da prática, que consiste em tomar a sala de aula como objeto de análise, com o propósito de tensionar as concepções que orientam as decisões tomadas pelo professor na situação didática em questão. A tematização da prática é uma estratégia formativa, proposta inicialmente por Telma Weisz (1999), que exige uma intensa atividade intelectual, tanto do professor que protagoniza a situação didática

analisada, como dos demais que participam do encontro formativo. Segundo a Professora Telma Weisz (1999, p. 123),

[...] o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores.

A tematização da prática se configura, portanto, em uma estratégia formativa que rompe com a oposição entre teoria e prática. Lerner (2002) também esclarece que a tematização da prática consiste basicamente em organizar a ação formativa em torno da reflexão de situações didáticas realizadas por professores mais experientes e que já conheçam os princípios do trabalho. Para compreender as teorias subjacentes às práticas pedagógicas é preciso recorrer ao conhecimento da teoria didática e dos aportes teóricos de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. A tematização da prática exige dos professores a coragem de incorporar na sua prática pedagógica novos modos de fazer para, em seguida, compartilhar com o formador e com os demais colegas a atividade realizada. Isso implica expor, para si mesmo e para os demais, o que sabe e o que ainda precisa aprender. Manuela, após vários encontros formativos, que incluíram diversas situações de tematização da prática, aceitou o desafio de registrar, através de uma filmagem, uma intervenção com um de seus alunos. Na sequência, trechos do memorial narrativo da professora, acompanhados de uma análise inicial acerca das concepções subjacentes:

Quadro 1 – Transcrição Situação Didática – 1

REGISTRO DE CLASSE	ANÁLISE
Professora: Lembra que fizemos aquela lista de comidas gostosas que tem em um aniversário? Agora vamos fazer uma lista com as comidas que você gostaria que tivesse no seu aniversário? Podemos começar com <i>brigadeiro</i>? Você quer que tenha <i>brigadeiro</i> na sua festa? Aluno: (Balança a cabeça concordando com a proposta da professora e escreve BCADHO) Professora: Agora leia aí o que você escreveu utilizando o dedinho! Aluno: (Aponta para “B” e diz bri, para “CA” e diz ga, para “D” e diz dei e para “O” e diz ro.) <u>B</u> <u>CA</u> <u>D</u> <u>O</u> HO bri ga dei ro	A interpretação que o aluno realizou da sua produção escrita sugere que o seu nível de conceitualização acerca do sistema de escrita corresponde ao silábico estrito com uso de letras pertinentes, utilizando a letra apropriada para a maioria das sílabas que representam.
Professora: Será que essa palavra aqui ajuda a escrever a palavra <i>brigadeiro</i>? (Mostra a palavra BRINQUEDO em uma ficha) Aluno: (Balança a cabeça indicando que não sabe responder) Professora: Quais são as letras da palavra <i>brinquedo</i> que ajudam a escrever a palavra <i>brigadeiro</i>? Aluno: (Aponta para o início da palavra <i>brinquedo</i>) Professora: Muito bem! Tá vendo aqui que está faltando o “i”? (Aponta para o intervalo entre “B” e “C”). Então escreve aqui embaixo.	Nesta intervenção é possível perceber que o aluno não teve a oportunidade de refletir sobre a sua própria escrita. A professora não problematiza a escrita da palavra e logo oferece informações sobre como se escreve “BRI”. Quando ela deixa de questionar as razões pelas quais o aluno optou pelo “R” e afirma “Mais é o “b”, o “r” e o “i”.. Não foi isso que você me disse?” fica claro que sua intenção era ensinar a grafia correta da sílaba.

Aluno: (Escreve R embaixo da primeira escrita) Professora: (Aponta para BRI) Mais é o “b”, o “r” e o “i”. Não foi isso que você me disse? Aluno: (Copia o “B”, o “R” e o “I” da palavra <i>brinquedo</i>)	
Professora: (Retoma a produção inicial e repete a mesma interpretação de cada parte realizada pela criança. Aponta com o dedo o “CA” e diz “ga”). O que vc escreveu aqui? Aluno: “ga” Professora: Mas se eu escrever a palavra <i>gato</i> (e escreve “GATO”)? Ela ajuda a escrever o “ga” de <i>brigadeiro</i>? Aluno: Sim! Professora: Qual é a parte de <i>gato</i> que ajuda a escrever o “ga” de <i>brigadeiro</i>? Aluno: (Aponta para o início da palavra) Professora: O “g” e o “a” não é? O “g” e o “a” de <i>gato</i> ajuda a escrever o “ga” de <i>brigadeiro</i>? Aluno: (Copia o “G” e o “A”)	Neste segundo momento, a professora parece confirmar a intenção de ensinar a grafia correta das sílabas que compõem a palavra <i>brigadeiro</i>. Antes mesmo do aluno ter a oportunidade de refletir sobre a pertinência das letras escolhidas, a professora oferece a informação através da palavra GATO. O aluno, por sua vez, parece compreender a estratégia da professora e copia, sem questionar, as letras indicadas por ela.
Professora: (Retoma a produção inicial do aluno e diz <i>brigadeiro</i> com ênfase no “dei”) Você acha que <i>brigadeiro</i> é com “d” e “o”? Aluno: (Balança a cabeça dizendo que não) Professora: Você colocou o “do”. Que palavra você acha que ajuda a escrever o “dei”? Aluno: (Não responde) Professora: Por exemplo, a palavra <i>dedo</i> ajuda a escrever o “dei” de <i>brigadeiro</i>? Aluno: (Não responde) Professora: (Escreve a palavra “DEDO”) Aluno: (Aponta para o início da palavra) Professora: Muito bem! Aluno: (Copia o “D” e o “E”)	Aqui novamente a professora oferece informação antes de permitir que o aluno reflita sobre a sua própria escrita. Ele apenas repete o mesmo procedimento das outras duas situações, ou seja, copiar as letras iniciais da palavra apresentada pela professora.
Professora: (Aponta para o espaço vazio depois do “E” e repete a palavra <i>brigadeiro</i> com ênfase no “i”) Qual é a letra que está faltando? Aluno: (Escreve o “R” e o “O”) Professora: Só que aqui ainda está faltando uma letra. (Aponta com o dedo cada parte da segunda versão da escrita e destaca o intervalo entre o “e” e o “r”.) Tem uma letra aqui! Que letra seria essa? Aluno: O “i”. Professora: Muito bem! Então escreva o “i”.	Neste último momento a professora confirma a sua intenção em garantir a escrita convencional da palavra BRIGADEIRO.

Fonte: Elaboração das autoras.

O registro de classe da situação didática coordenada pela professora revela o seu esforço em romper com práticas habituais de alfabetização. Ao solicitar que o aluno escreva a palavra *brigadeiro*, Manuela parece compreender que é fundamental que as crianças explicitem o que

pensam sobre como se escreve para, a partir disto, refletir sobre as suas conceitualizações. Essa perspectiva se distancia consideravelmente das práticas alfabetizadoras que apenas ensinam as sílabas, sem nenhum vínculo com as hipóteses dos alunos sobre como se escreve. Manuela também tenta coordenar situações em que a problematização e a informação se articulem para potencializar a reflexão pelo aluno sobre como se escreve. Entretanto, o que se observa é que a situação didática não cumpre com o seu objetivo porque ela acaba ensinando as sílabas, de forma não convencional, a partir de palavras que possuem as mesmas pautas sonoras da palavra que o aluno foi desafiado a escrever. Isto ocorre, provavelmente, porque a professora compreende que a aprendizagem se concretiza somente com a escrita convencional. A partir dessas considerações, no espaço formativo, Manuela foi provocada pela coordenadora pedagógica a refletir sobre a situação didática em questão:

Quadro 2 – Registro de Supervisão

Coordenadora: E então Manuela? Você já assistiu a filmagem? O que achou?

Professora: “Eu já vi esse vídeo muitas vezes e tô olhando para essa situação como se não fosse eu! Não consigo acreditar que eu realizei essas intervenções” Por que eu obriguei o aluno a colocar o “I” em BRIGADEIRO?! (Referindo-se ao segundo “i”).

Coordenadora: Qual seria a resposta para essa pergunta?

Professora: Eu não sei!

Coordenadora: Você acha que depois dessa intervenção, esse aluno conseguirá escrever brigadeiro em outras situações da mesma forma como fez nesse dia com vc?

Professora: (balançou a cabeça dizendo que não)

Coordenadora: Por que não?

Professora: Por que ele ainda não sabe escrever assim. Ele ainda não compreendeu a hipótese alfabética.

Coordenadora: Então por que você obrigou o seu aluno a colocar o “I” em BRIGADEIRO?!

Professora: Porque eu queria que ele escrevesse a palavra de forma convencional.

Coordenadora: E escrever a palavra corretamente fez ele refletir sobre o sistema de escrita?

Professora: Não! Ele só copiou as sílabas das palavras que apresentei e não “pensou” sobre o que ele produziu.

Coordenadora: Se ele tivesse refletido sobre o que produziu, mesmo sem escrever a palavra convencionalmente, teria aprendido mais?

Professora: SIIIIIMMM, com certeza! Aprender é refletir sobre as nossas hipóteses e não reproduzir o que consideramos “correto”.

Fonte: Elaboração das autoras.

O desabafo inicial de Manuela, ao revelar que já havia assistido ao vídeo diversas vezes como se não fosse ela, revela a sua capacidade de distanciar-se da própria prática na tentativa de compreendê-la. Assim como faz um escritor, que antes de compartilhar seu texto, o revisa colocando-se no lugar de leitor da sua própria produção. Manuela assim o fez. E com isto reconheceu que aquilo que vê não corresponde ao seu próprio discurso sobre o que deve ser feito, nem às situações analisadas nos encontros formativos. No diálogo com a coordenadora pedagógica, Manuela percebe que segue operando com uma concepção de alfabetização ancorada no ensino das sílabas. Além disso, também reconhece que as intervenções que realiza privilegiam muito mais a grafia convencional da palavra do que a reflexão efetiva sobre o sistema de escrita pelo aluno. Ela parece compreender a necessidade de os alunos refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita a partir de uma intensa atividade intelectual, na qual se elabora e se reelabora hipóteses sobre o objeto. A partir dessas reflexões, Manuela se propôs a realizar outra atividade com seus alunos para ser analisada

no espaço de formação. A situação didática planejada pela professora consistia na elaboração de uma lista de frutas pelos alunos. Durante a realização da atividade, Manuela identificou diferentes versões para a palavra *abacate* e decidiu então propor uma revisão coletiva para problematizar com o grupo as diversas conceitualizações.

Quadro 3 - Transcrição Situação Didática – 2

REGISTRO DE CLASSE	ANÁLISE
Professora: (Copia no quadro as versões da palavra <i>abacate</i>: ABCAGI, ABDI, SALICE e ABCG) Aqui na sala saiu quatro palavras <i>abacate</i>. (Aponta para cada versão) A gente pode escrever <i>abacate</i> de quatro jeitos diferentes? Alunos: Não. Professora: <i>Abacate</i> só pode escrever de um jeito, não é? Alunos: Sim.	A pergunta que a professora realiza sobre a possibilidade de escrever uma mesma palavra de várias formas faz com que os alunos reflitam sobre uma das propriedades do sistema de escrita que é a estabilidade, ou seja, não é possível que uma mesma palavra seja escrita de diferentes formas.
Professora: Então agora nós vamos tentar descobrir como se escreve a palavra <i>abacate</i>. A primeira coisa que a gente já pode ver aqui é o que? Que <i>abacate</i> começa com que letra? (aponta para as letras iniciais de ABCAGI, ABDI e ABCG) Alunos: “a”	A consigna inicial da professora já indica a intenção de escrever a palavra <i>abacate</i> de forma convencional. Novamente o foco não está na reflexão sobre o sistema de escrita, mas na grafia correta da palavra.
Professora: A gente já sabe que <i>abacate</i> começa com “a”. Então, esse aqui pode ser <i>abacate</i>? (Aponta para SALICE) Alunos: Não. Professora: Então esse aqui não dá para ser <i>abacate</i>. (Passa um traço em cima de SALICE) A gente tem que descobrir agora qual dessas formas aqui é <i>abacate</i>. Então, tem o “a” e qual é a próxima letra de <i>abacate</i>? Alunos: (alguns respondem “b”)	Quando a professora afirma que “tem que descobrir qual dessas formas é <i>abacate</i>” sugere de alguma forma que há, entre as quatro versões, uma que esteja correta.
Professora: Isso, o “a” e o “b”! Qual a próxima letra de <i>abacate</i>? Alunos: (alguns respondem “a” e outros dizem “c”) Professora: (escreve BANANA no quadro e pergunta:). Olhem! Será que a palavra BANANA ajuda a escrever <i>abacate</i>? Alunos: Sim Professora: Quais as letras de banana que ajudam a escrever <i>abacate</i>? Alunos: (alguns respondem “a” e outros “b”) Professora: O “b” sozinho? Alunos: (a maioria responde “a”) Professora: Muito bem, o “b” e o “a”! Então a gente já sabe que tem o “a”, o “b” e o “a”. (escreve no quadro ABA). Tá faltando letra ou já está certo assim? Alunos: Tá faltando letra.	Assim como na intervenção anterior, a professora antecipa informação para que os alunos identifiquem a grafia correta da sílaba “ba” de <i>abacate</i>. Para alguns alunos apenas uma letra seria suficiente, o “b” ou o “a”. Provavelmente esses alunos possuem uma escrita silábica. Uma intervenção interessante seria questionar os alunos afirmando que alguns querem o “b” e outros querem o “a” e que juntos precisariam decidir o que fazer.

Professora: (aponta para ABDI) Esse aqui pode ser <i>abacate</i>? Alunos: Não. Professora: Não! Esse aqui não pode ser <i>abacate</i> porque depois do “b” tem o “a” (passa um traço em cima de ABDI). E essa aqui pode ser <i>abacate</i>? (aponta para ABCAGI) Alunos: Não. Professora: Não, esse aqui não pode ser <i>abacate</i> porque depois do “b” tem o “a” (passa um traço em cima de ABCAGI). E essa aqui pode ser <i>abacate</i>? (aponta para ABCG). Alunos: (alguns respondem sim e outros não)	A partir da discussão em torno do “ba” as diferentes versões são descartadas porque não possuem o “a” depois do “b”. Como só restou a última versão, a professora segue a discussão tomando como base a escrita ABCG.
Professora: Será? Vamos descobrir? Na palavra <i>abacate</i> tem a letra “c”? Alunos: Sim. Professora: Mas vocês me disseram que depois do “b” tem o “a”. E onde está aqui? (aponta para ABC) Aluno B: Tá primeiro! Professora: (aponta para o primeiro “a” e pergunta) Esse aqui? Mas vocês me disseram que depois do “b” tem um “a”. Depois do “b” tem que letra? Alunos: “a” Professora: Então aqui tem um “a”. (escreve “a” depois do “b” – ABAC) Depois do “C” tem que letra? Tá faltando uma letra! Aluno C: É o “a”! Professora: Isso, é o “a”! (escreve o “a” depois do “c” – ABACA) Tá faltando letra ou a gente já fez <i>abacate</i>? Alunos: (a maioria responde) Tá faltando letra! Professora: Qual a letra que tá faltando aí? Aluno C: O “t” e o “i”! Professora: (escreve apenas o “t”) Olha, eu tenho uma amiga que se chama Tiane! (escreve TIANE no quadro). O nome de Tiane ajuda a escrever <i>abacate</i>? Alunos: Sim, o “i”! É o “t” e o “i”. Professora: (escreve o “i”) Mas <i>abacate</i> se escreve com “e”! (e escreve o “e” no lugar do “i”)	As intervenções realizadas pela professora conduzem os alunos a grafia convencional da palavra <i>abacate</i> e as demais versões são desconsideradas.
Professora: Então, qual a palavra correta para <i>abacate</i>? Essas que vocês escreveram ou essa que a gente escreveu juntos? Alunos: Essa! (apontando para a palavra que escreveram juntos)	A pergunta da professora sugere que há um certo e um errado e que a forma como as crianças aprendem está errado.

Fonte: Elaboração das autoras.

Nesta situação didática, Manuela propôs a revisão de diferentes versões de uma mesma produção, o que se constitui em uma intervenção que pode de fato suscitar a reflexão dos alunos em torno de suas próprias conceitualizações sobre o sistema de escrita. No entanto, ela seguiu realizando intervenções no sentido de garantir a grafia correta da palavra e não conseguiu problematizar as diferentes escritas produzidas pelos alunos para *abacate*. Manuela é uma professora extremamente comprometida com o seu trabalho. Participa ativamente das discussões nos encontros formativos e estuda as referências bibliográficas indicadas. Destaca-se pelo desejo de aprender e pela coragem

de expor-se diante do que sabe e do que não sabe. Assim, eliminadas todas as possibilidades de responsabilização individual, restam questionamentos. O que acontece com Manuela? Por que mesmo afirmando no encontro com a coordenadora pedagógica, que “aprender é refletir sobre as nossas hipóteses e não reproduzir o que consideramos correto”, ela interage com os alunos insistindo no “ensino” da palavra correta? Por que é tão difícil fazer algo novo em sala de aula? Por que é tão difícil intervir em sala de aula a partir de outra concepção de ensino?

Assim como na análise¹ e na política, também na formação devemos considerar a autonomia como a finalidade pretendida. Parafraseando Castoriadis (1999), podemos dizer que a regra de ouro para a formação é que ela não deve fechar as coisas, não deve bloqueá-las, ou dar falsas respostas definitivas, deve manter o processo aberto e, ao mesmo tempo, ampliar as capacidades do professor de prosseguir-la e aprofundá-la. Isso significa que o caminho da formação não deve ser nem o da resolução de problemas, nem o abandono dos sujeitos à própria sorte. A formação deve ser esse movimento experiencial, um movimento que cria um solo fértil sobre o qual se caminha.

Neste sentido, será necessário compreender a formação como uma construção permanente e não somente como mera resolução de problemas. Assumir a formação como um processo experiencial, como algo que acontece no sujeito, a partir de suas interações com o outro e com o mundo, significa redefinir as práticas formativas para além da mera resolução de problemas. **As práticas formativas precisam se reconfigurar, para ajudar formadores e professores a criarem a possibilidade de duvidar do conjunto de crenças sobre o que se faz e legitimá-las como objeto de reflexão. Isto pressupõe assumir as contradições e imprecisões, que emergem no percurso formativo, como evidências do processo experiencial.**

As contradições e imprecisões como evidências do processo experiencial

O caso de Manuela revela que a transposição entre a discussão sobre “bons modelos” e o efetivo exercício da docência não é direta. Uma concepção de formação compreendida como um processo experiencial pressupõe uma intensa atividade intelectual do sujeito que se forma, a partir do momento em que este assume a própria prática profissional como objeto de investigação. Por este motivo, a tematização da prática se configura como uma estratégia formativa interessante, porque articula de modo mais efetivo as discussões teóricas aos desafios inerentes ao cotidiano da sala de aula. A estratégia da tematização da prática, segundo Weisz (1999) e Lerner (2002), não começa com a mera identificação de problemas da sala de aula. As autoras sugerem inicialmente a análise de situações didáticas que se diferem das práticas habituais dos professores em formação. O propósito dessa intervenção não é apresentar um “bom modelo” a ser reproduzido pelos professores, mas constituir um *corpus* de referência que possa dar aos professores a condição de estranhar a sua sala de aula. Ninguém investiga sua própria prática a partir de um vazio. A discussão de práticas alheias, que se diferem daquilo que habitualmente é realizado, se constitui em uma estratégia interessante para instigar os professores a se tornarem experimentadores de si mesmos.

Na sequência, a partir das tensões estabelecidas entre o instituído e o instituinte, os professores são desafiados a incorporar algo novo em suas práticas pedagógicas, documentar a situação realizada e discutir com seus pares as nuances da situação didática realizada. Neste momento, as contradições e imprecisões do processo experiencial se evidenciam e não devem ser tratadas como dificuldade ou resistência em aprender. Elas devem ser reconhecidas como conteúdo central das práticas formativas. A análise da filmagem da primeira situação e a reflexão com a coordenadora pedagógica se constituíram como aspectos fundamentais na situação formativa experienciada por Manuela, mas insuficientes para evitar que na segunda situação ela continuasse a “ensinar” a grafia

¹O termo análise refere-se ao tratamento psíquico segundo a teoria psicanalítica.

correta da palavra *abacate*. Isto se justifica porque uma coisa é saber falar sobre determinada concepção de ensino, outra, bem diferente, é saber operar a partir dessa concepção.

As intervenções docentes se configuram em um desafio imenso para os professores. Para realizar uma boa intervenção o professor precisa orquestrar as características do conteúdo em questão, as conceitualizações dos alunos e os problemas que eles precisam enfrentar para ressignificar o que sabem. Algumas intervenções podem ser previstas com alguma antecedência, mas como estamos tratando de sujeitos intelectualmente ativos, torna-se impossível definir como será estabelecida a relação entre os sujeitos. Por este motivo, defendemos que o professor só aprende a realizar intervenções ajustadas na interação direta com os alunos, assim como fez Manuela. Nessa perspectiva, as estratégias formativas precisam colocar cada vez mais foco nas contradições e imprecisões que são evidenciadas quando os professores se desafiam a empreender algo novo em sua prática pedagógica.

Para ajudar a professora a avançar em suas conceitualizações, não basta identificar o que ela sabe e o que precisa saber, mas o que acontece entre o que ela sabe e o que precisa saber. Manuela, assim como todos os professores, incorpora à prática cotidiana determinados modos de fazer que ainda não são compreensíveis para ela, sem abandonar completamente o que já realizava. D'Ávila (2013) nos ajuda a refletir sobre isso quando afirma que a mediação não significa uma passagem linear de uma realidade à outra. Essa passagem é contraditória e implica em superação. Há uma teia de relações que se engendram na ação educativa, enquanto ação mediadora no seio da totalidade social. As reconceitualizações realizadas pelos professores ao longo do percurso formativo são carregadas de contradições e imprecisões. Também buscamos inspiração em Certeau, para supor que os professores assumem um estatuto de saber que ainda não foi completamente incorporado, como se tomasse emprestado um saber que é do outro, tornando-se locatário e não proprietário do seu próprio saber-fazer. O autor utiliza a expressão *saber não sabido* para definir

[...] um conhecimento que não se conhece. Este “fazer cognitivo” não viria acompanhado de uma autoconsciência que lhe desse um domínio por meio de uma reduplicação ou “reflexão” interna. Entre a prática e a teoria, esse conhecimento ocupa ainda uma “terceira” posição, não discursiva, mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma “fonte” daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde. (CERTEAU, 2003, p.143)

O reconhecimento desse *saber não sabido* dos professores, entendido como um saber caótico, pode se configurar como um caminho para vincular de modo mais efetivo o que os professores precisam aprender e o que é oferecido nas práticas formativas. Para tanto será preciso reconhecer que o *saber não sabido* dos professores não pressupõe um sujeito equivocados, esvaziado de conhecimento, que precisa ser preenchido com aquilo que as práticas formativas oferecem. Isso significa ainda cessar a queixa em torno das supostas dificuldades dos professores em empreender algo novo e assumir que o principal conteúdo da formação são as contradições e imprecisões que emergem no percurso formativo, como evidências de seu processo experiencial. Quando Manuela revelou angustiada que não compreendia porque havia obrigado o aluno a colocar o “I” em BRIGADEIRO, a coordenadora pedagógica pôde ajudá-la a concluir que aprender não é escrever corretamente as palavras, mas refletir sobre as suas próprias conceitualizações. A conclusão de Manuela nos inspira a pensar que o mesmo acontece com todos os professores. Formar-se não é fazer o “certo”, não é reproduzir literalmente “bons modelos”, mas refletir sobre suas próprias contradições. Não é uma questão de tudo ou nada, não é uma questão de saber ou não saber alguma coisa. A formação, compreendida como um processo experiencial, pressupõe uma intensa atividade intelectual na qual é preciso refletir acerca das próprias concepções subjacentes às práticas que se pretende abandonar e que se pretende incorporar.

A potência da formação pode estar, portanto, nas intervenções formativas realizadas nos momentos de contradição e imprecisão revelados pelos professores. A formação acontece na

emergência deste *saber não sabido*, na experiência cotidiana de empreender algo novo. Nenhum professor é um consumidor passivo de saberes didáticos e por este motivo não pode ser tratado como um mero executor de práticas pedagógicas planejadas e definidas por outrem. O que defendemos, a partir da análise do caso de Manuela, é que as imprecisões e contradições evidenciadas durante o processo experiencial precisam ser reconhecidas como conteúdo central das práticas formativas e não mais como dificuldade ou resistência dos professores. Isso subverte a lógica da formação de professores, porque a ênfase deixa de ser apenas os problemas das práticas pedagógicas e passa a ser o sujeito que se forma. Aprender a estranhar a própria prática pressupõe um trabalho que possa colocar em questão a forma pela qual o sujeito se posiciona diante de suas próprias crenças. Nessa perspectiva, a formação compreendida como um processo experiencial implica permissão do sujeito para que algo lhe toque. Larrosa destaca a necessidade de uma determinada predisposição do sujeito para experimentar o mundo. Ele afirma:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161)

As práticas formativas devem se configurar, portanto, como um lugar de exposição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios. O caso de Manuela ilustra bem essa proposição. Só foi possível dizer à coordenadora: “Eu já vi esse vídeo muitas vezes e tô olhando para essa situação como se não fosse eu!”, porque a ambiência instituída no contexto profissional permite declarações dessa natureza. Isso sugere a criação de um ambiente coletivo de formação e de redefinição de práticas. Como afirma Nóvoa (2009, p. 16), “[...] estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”. A exposição e a interlocução são condições imprescindíveis da formação compreendida como um processo experiencial. Os contextos profissionais precisam permitir a todos, e a cada um, o direito de expor suas próprias conceitualizações sem que isso se configure em uma ameaça para a dignidade do sujeito.

Isso inclui o próprio formador como sujeito que também se forma durante as práticas formativas. As interações que se estabelecem com os professores colocam em questão o que o formador sabe ou pensa saber. Nessas situações, o formador geralmente busca um refúgio para invisibilizar as suas próprias contradições e imprecisões. Entretanto, é preciso reconhecer que o modo como o formador se posiciona diante de suas próprias crenças também forma os professores. Tornar-se vulnerável diante dos professores, “ex-pondo” suas incertezas, ao contrário do que se pensa, pode ajudar os professores a se constituírem como sujeitos “ex-postos” e com isto instituir o espírito colaborativo no qual todos se reconheçam como sujeitos em formação.

Nessa perspectiva, o formador deixa de ser o indivíduo que identifica problemas e propõe soluções, mas o que desafia o conjunto de crenças em torno da prática educativa e propõe discussões considerando as contradições e imprecisões evidenciadas por ele mesmo e pelo grupo, ao longo do processo formativo. O formador também precisa se constituir como um *experimentador de si mesmo* durante as práticas formativas, caso contrário corre o risco de limitar-se a dizer o que está errado e o que deve ser feito. Por fim, podemos concluir que considerar o formador como sujeito das práticas formativas significa assumir que a formação não é aquilo que se faz com o sujeito, mas

aquilo que acontece com os sujeitos quando se propõe de modo colaborativo a incorporar algo novo em suas práticas pedagógicas.

Considerações provisórias

Os profissionais que compõem o Projeto “Ateliê de Pesquisa Didática” não possuem a pretensão de encontrar uma lista de soluções para dirimir a distância entre a formação de professores e as aprendizagens dos estudantes. Mais que isso, além de pesquisadores, são também atelieristas dispostos a seguir dialogando com os professores com o propósito de construir, desconstruir e reconstruir dispositivos de formação capazes de lidar com as imprecisões e contradições que emergem do processo experiencial. Manuela segue em sala de aula, não apenas resolvendo os problemas que emergem do cotidiano, mas experimentando a si mesma como profissional que reconhece na sua própria atuação uma fonte inesgotável de reflexão. Com-preender o processo experiencial de Manuela, e de todos os outros professores envolvidos no projeto, configura-se como uma possibilidade fecunda para reabrir o debate sobre a concepção de formação.

Assim posto, esta é uma pesquisa que não pretende ser concluída. Entretanto, as reflexões em torno do caso de Manuela suscitam algumas considerações provisórias que podem contribuir para o debate entre formação, ensino e aprendizagem. **A relação entre aquele que “forma”, aquele que “ensina” e aquele que “aprende” não se configura como uma transposição linear de um modelo.** Ao contrário, pressupõe uma intensa atividade dos sujeitos envolvidos que pode gerar contradições e imprecisões. Essas reações devem ser reconhecidas como evidências do processo experiencial dos professores, produto do esforço intelectual de quem experimenta a si mesmo, colocando em jogo aquilo que sabe em busca de algo novo.

A incompreensão não pode ser tratada como uma dificuldade. Nem para Manuela e nem para seu aluno. O que eles ainda não compreendiam não era produto de um déficit ou de uma resistência fortuita, mas evidências de um determinado momento do processo experiencial de cada um. De modo homólogo, ambos precisam ser respeitados em suas conceitualizações, o que não significa esperar passivamente que algo lhes aconteça. O papel do formador, e isso inclui os professores, não é resolver os problemas de quem aprende, não é facilitar seu processo, mas tensionar o que pensam, instigando os sujeitos a encontrarem caminhos possíveis. O reconhecimento das contradições e imprecisões, como evidências do processo experiencial, reposiciona as práticas formativas para além dos discursos retóricos e da mera resolução de problemas circunscritos contextualmente. **Retira do formador o lugar de alguém que diz o que está errado e o que deve ser feito. Em troca, uma certa dose de vulnerabilidade e exposição para se com-prometer com a transformação permanente de si mesmo e dos professores.**

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 ago.2017.
- CASTORIADIS, C. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto* V. Tradução Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- D'ÁVILA, C. M. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* 2a edição. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução Horácio Gonzales. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e Sentido).

LERNER, D. *Ler e escrever: o real, o possível e o necessário*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, R.S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: Ed. CRV, 2015.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-130.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

*Doutorado em Educação (UFBA). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/FACED/UFBA). E-mail: giovanacristinazen@gmail.com.

**Doutorado em Educação (UFBA). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL/FACED/UFBA). E-mail: cristdavila@gmail.com.

Recebido em 10/08/2018

Aprovado em 15/10/2018